

ACTA NOVOS OLHARES:

LETRAMENTOS, LINGUAGENS E FORMAÇÃO DO LEITOR

ORGANIZADORAS:
ANA PAULA TEIXEIRA PORTO
CLÁUDIA MAIRA DE OLIVEIRA
LUANA TEIXEIRA PORTO

Acta Novos Olhares:

**Letramentos, Linguagens
e Formação do Leitor**



UNIVERSIDADE REGIONAL
INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E
DAS MISSÕES

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitora de Ensino

Arnaldo Nogaro

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração:

Nestor Henrique de Cesaro

Câmpus de Frederico Westphalen

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

Câmpus de Erechim

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

Câmpus de Santo Ângelo

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz RossnerWbatuba

Câmpus de Santiago

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

Câmpus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

Sonia Regina Bressan Vieira

Câmpus de Cerro Largo

Diretor Geral

Edson Bolzan



**ACTA DO NOVOS OLHARES:
LETRAMENTOS, LINGUAGENS E
FORMAÇÃO DO LEITOR**

12 a 14 de abril de 2016

Frederico Westphalen - RS

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

PPGL – Programa de Pos-Graduação - Mestrado em Letras

COMISSÕES DE ORGANIZAÇÃO

Coordenação geral:

Ana Paula Teixeira Porto

Denise Almeida Silva

Luana Teixeira Porto

Secretária Geral do Evento:

Vanderléia Storek

1 COMISSÃO DE PROGRAMAÇÃO CIENTÍFICA

1.1 Coordenação Técnico-Científica:

Denise Almeida Silva, Ana Paula Teixeira Porto, Luana Teixeira Porto, Maria Thereza Veloso

1.2 Coordenação de palestras

Ana Paula Teixeira Porto, Denise Almeida Silva e Luana Teixeira Porto

1.3 Coordenação de Sessão de Apresentação de Trabalhos:

Denise Almeida Silva, Ana Paula Teixeira Porto, Luana Teixeira Porto

1.4 Coordenação de Editoria Científica:

1.4.1 Recepção de trabalhos

Ana Paula Porto e Claudia Maira Silva de Oliveira

1.4.2 Anais

Ana Paula Teixeira Porto, Claudia Maira Silva de Oliveira, Denise Almeida Silva, Emanoeli Ballin Picolotto e Luana Teixeira Porto

1.5 Coordenação de Certificação:

Franciele Bisello e Caroline Piovesan

2 COMISSÃO DE INFRAESTRUTURA:

2.1 Coordenação de Imprensa e Protocolo:

Jeane Cristina da Luz

2.2 Coordenação de Informática:

Mauricio Sulzbach

2.3 Coordenação de Recepção:

Marinês Vosta e Eduardo Garlet

2.4 Coordenação de Coffee-Break:

Fatima Aquino e Bibiana Zanella Pertuzzati

2.5 Coordenação de Exposição e Venda de Livros:

Tani Gobbi dos Reis

2.6 Coordenação de Divulgação Externa:

Marines Ulbriki Costa, Adriane Ester Hoffmann e Elisângela Bertiol

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES

ACTA NOVOS OLHARES: LETRAMENTOS, LINGUAGENS E FORMAÇÃO DO LEITOR

Organizadoras

Ana Paula Teixeira Porto
Claudia Maira Silva de Oliveira
Luana Teixeira Porto



Frederico Westphalen
2016



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Ana Paula Teixeira Porto, Claudia Maira Silva de Oliveira, Luana Teixeira Porto

Revisão metodológica: Ana Paula Teixeira Porto

Diagramação: Tani Gobbi dos Reis

Capa/Arte: Philipe Gustavo Portela Pires

Revisão Linguística: Responsabilidade dos(as) autores(as)

O conteúdo de cada trabalho bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

N848a	Novos olhares (2016 : Frederico Westphalen, RS) Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor [recurso eletrônico] / Organizadoras: Ana Paula Teixeira Porto, Claudia Maira Silva de Oliveira, Luana Teixeira Porto. – Frederico Westphalen : URI – Frederico Westph, 2016. 545 p. Compilação dos melhores trabalhos apresentados (texto completo). ISBN 978-85-7796-193-1 Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: <www.fw.uri.br/site/publicacoes> 1. Literatura. 2. Estudos literários. I. Porto, Ana Paula Teixeira. II. Oliveira, Claudia Maira Silva de. III. Porto, Luana Teixeira. IV. Título. CDU 82.09
-------	--

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira



URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen
Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
EIXO 1: Literatura, história e memória	10
POR UMA HISTÓRIA LITERÁRIA COM AFETO: NOVOS PARADIGMAS.....	11
TIPOLOGIA DE VIOLÊNCIA: LITERATURA E BARBÁRIE EM <i>CONTOS CRUÉIS</i>	21
UMA COLETORA E CONTADORA DE HISTÓRIAS: CONCEIÇÃO EVARISTO	30
<i>O FILHO ETERNO</i> , DE CRISTÓVÃO TEZZA: UMA REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	40
<i>NO ANTIGAMENTE, NA VIDA</i> , DE JOSÉ LUANDINO VIEIRA	49
LITERATURA COMPARADA E A RELAÇÃO COM OUTRAS ARTES - MUSICALIDADE NA OBRA DE HELENÁ KOLODY	58
SERES HUMANOS OU ANIMAIS? CONFUSÃO MENTAL E MARGINALIZAÇÃO EM <i>CARVÃO ANIMAL</i> , DE ANA PAULA MAIA	72
CONJUNTO DE ENUNCIADOS DO FILME <i>LUTERO</i> ANALISADOS A LUZ DE MICHAEL FOUCAULT	84
“MORTE E VIDA SEVERINA” DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO: UMA ANÁLISE SOBRE A ADPTAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO PARA O CINEMA E O DESENHO ANIMADO	92
REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA INFANTIL EM CONTOS DE MARCELINO FREIRE	100
A IDEIA-FORÇA QUILOMBOLA NO CONTO “ESCURECIMENTO E DESCOBERTAS NO TRONCO DO MEU IMBONDEIRO” DE CRISTIANE SOBRAL E “MARIA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO	112
O TRABALHO DE LUIZ RUFFATO COMO UM DESTAQUE NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XXI	122
VIOLÊNCIA E BARBÁRIE: UMA LEITURA DE NARRATIVAS DE <i>CONTOS CRUÉIS</i>	135
A DITADURA MILITAR DO BRASIL NA LITERATURA E NA IMPRENSA: QUEM REALMENTE CONTOU A HISTÓRIA?	143
EIXO 2: Comparatismo e Processos Culturais	150
A FORMULAÇÃO DO CONCEITO DE REGIONALISMO LITERÁRIO GAÚCHO NA HISTORIOGRAFIA E CRÍTICA LITERÁRIA SUL-RIO-GRANDENSE: INTELLECTUAIS SULINOS SOB A INFLUÊNCIA DO MODERNISMO	151
REFLEXÕES SOBRE A OBRA FÍLMICA <i>MALÉVOLA</i> E O CONTO DE FADAS <i>A BELA ADORMECIDA</i>	162

MINISSÉRIE “SEXO E AS NEGAS” E O CONTO “GURIA”: DO LIVRO VINTE CONTOS E UNS TROCADOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM BUSCA DA QUEBRA DE ESTIGMAS SOCIAIS	172
AS FERRAMENTAS NARRATIVAS NA OBRA DO JORNALISTA RODOLFO WALSH: O RESGATE COMPROMETIDO DE FATOS POLÍTICOS NA ARGENTINA.....	180
A PERSISTÊNCIA DA VERTENTE REGIONALISTA NAS POESIAS DE JAYME CAETANO BRAUN: IDENTIDADE, TRADIÇÃO E CULTURA GAÚCHA	194

EIXO 3: Leitura, linguagens e ensino204

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA E A SUA CONCEPÇÃO NOS CURSOS DE IDIOMAS EM SARANDI	205
RÁDIO ESCOLAR: RECURSO FAVORÁVEL NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA	214
GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO	226
ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS PROPOSTOS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	241
JOGOS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA FERRAMENTA ÚTIL?.....	247
LEITURA E TECNOLOGIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	259
REFERENCIAÇÃO, PROGRESSÃO REFERENCIAL E SEQUENCIAL: ESTRATÉGIAS TEXTUAL- DISCURSIVAS.....	269
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: REFLEXÕES E APONTAMENTOS	282
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR	292
VARIEDADES LINGUÍSTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA	304
LITERATURA CONTEMPORÂNEA E SEU ESPAÇO NA FORMAÇÃO DE LEITORES	317
GÊNERO TEXTUAL E VARIAÇÃO: DINAMICIDADE LINGUÍSTICA	329
MÚSICA NO HOSPITAL: PROMOVENDO A SENSIBILIDADE E A HUMANIZAÇÃO	339
POLÍTICA DE SAÚDE: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA	353
ASPECTOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NO PROCESSAMENTO DA LEITURA: UM OLHAR A PARTIR DA NEUROCIÊNCIA.....	361
A LEITURA COMPARATISTA NO ENSINO: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE PROPOSTAS DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS	374

PRÁTICAS DE LEITURA: O LEITOR AUTOR PRODUTOR DE CONTEÚDO NA INTERNET	386
CONCEPÇÕES DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES.....	396
LITERATURA INFANTIL: DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS À FORMAÇÃO DO LEITOR.....	407
O RECONHECIMENTO E O POTENCIAL DO CINEMA MERCOSULINO EM SALA DE AULA	419
ESPIANDO A ALMA HUMANA POR UMA JANELA SECRETA: UMA REFLEXÃO SOBRE A MALEABILIDADE DO GÊNERO POLICIAL A PARTIR DE <i>DIAS PERFEITOS</i> , DE RAPHAEL MONTES	427
A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO FACILITADOR DA LEITURA.....	440
DIALOGISMO E HETEROGENEIDADE DISCURSIVA: O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOTÍCIA E ARTIGO DE OPINIÃO	450
CONVERSA, LEITURA E INTERPRETAÇÃO: TUDO É TRADUÇÃO.....	458
A ALFABETIZAÇÃO DA LINGUAGEM DIGITAL DO <i>VIDEO GAME</i> – DA CRIAÇÃO À CONTEMPORANEIDADE	466
A INSERÇÃO DO ALUNO NO MUNDO LETRADO: SELEÇÃO, ANTECIPAÇÃO, INFERÊNCIA E CHECAGEM.....	474
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	493
GÊNERO NOTÍCIA: UMA ANÁLISE DOS MODALIZADORES E SEUS EFEITOS DE SENTIDO NOS TEXTOS.....	502
A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA DOS ARTIGOS DE OPINIÃO: UMA ANÁLISE GLOBAL DA COMPOSIÇÃO TEXTUAL.....	514
CÂNDIDO PORTINARI E AS BRINCADEIRAS INFANTIS RETRATADAS EM SUAS OBRAS	524
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	535

APRESENTAÇÃO

Em abril de 2016, o tema “letramentos, linguagens e formação do leitor” constituiu-se no eixo central de reflexões da edição do evento *Novos Olhares*, promovido pelo Mestrado em Letras – área de concentração em Literatura Comparada da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI de Frederico Westphalen/RS, em parceria com o Curso de Letras da instituição.

Com intuito de atender a demandas educacionais de professores e estudantes de cursos de licenciatura e bacharelado das área de Letras, especialmente, de Comunicação e Educação e afins, a proposta do curso contemplou tanto atividades com enfoque mais prático quanto outras direcionadas a discussões teórico-críticas sobre diversas modalidades de letramento, como o cultural, o científico e o literário. Para atingir essa meta, o curso contou com oficinas e palestras, além de sessões de comunicação.

Os trabalhos finais decorrentes das apresentações de comunicação estão reunidos neste *Acta*, cujo objetivo central é divulgar os conhecimentos construídos e apresentados durante os três dias de programação do evento durante as sessões de comunicação. Nestas participaram estudantes do Ensino Médio, de graduação e de pós-graduação, professores e pesquisadores interessados em discutir letramentos, linguagens diversas e processos que envolvem a formação de leitores.

Desejamos que a leitura deste *Acta* seja propulsora de novas aprendizagens no campo das linguagens e que novos letramentos sejam construídos.

EIXO 1:

*Literatura,
história e memória*

POR UMA HISTÓRIA LITERÁRIA COM AFETO: NOVOS PARADIGMAS

Aline de Almeida Moura

“A Igreja diz: o corpo é uma culpa. A Ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. E o corpo diz: eu sou uma festa”
(Eduardo Galeano)

RESUMO

De acordo com William Cereja (2004), a história literária está no programa de língua portuguesa desde 1858, “embora a disciplina, como esse nome, fosse introduzida somente a partir de 1870” (CEREJA, 2004, p. 163). Ressalta-se, contudo, que seus pressupostos – como a crença na organização narrativa e progressiva como construtora de conhecimento, a noção de literatura como reflexo de fatos políticos na maioria dos casos, entre outros – têm sido debatidos e postos em questão desde inícios do século XX, chegando a gerar uma descrença na sua capacidade de produzir conhecimentos acerca do passado literário, como é observado no texto de Paulo Franchetti, *História literária: um gênero em crise* (2002). Neste texto, o autor argumenta que, como a história literária está ligada a ascensão dos estados nacionais, ela não teria mais função na contemporaneidade. De fato, a história literária em seus moldes tradicionais não faz mais sentido em uma perspectiva crítico-teórica, mas a proliferação de alternativas de história literária demonstra uma necessidade de renovação da disciplina. A história literária não acabou. O que acabou foi uma determinada forma de fazê-la e concebê-la. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa é oferecer uma alternativa para o campo de estudo, com base em discussões atuais acerca da necessidade de se pensar aspectos afetivos na produção de conhecimentos. Um dos pesquisadores que seguem nessa linha é o neurocientista Antonio Damásio (1996), que, a partir da observação de pacientes com problemas neurológicos na parte do cérebro responsável pela emoção, constata que o raciocínio e a tomada de decisões desses pacientes também são prejudicados. Em outras palavras, aspectos afetivos também fazem parte do nosso processo considerado lógico. Para ele, sentimentos e emoções são percepções diretas dos estados corporais e constituem elo essencial entre corpo e consciência, propondo que “o sistema de raciocínio evolui como uma extensão do sistema emocional automático, com a emoção desempenhando vários papéis no processo de raciocínio” (1996, p. 7). Teremos como parâmetro para pensar uma alternativa de história literária com base em aspectos afetivos o texto alguns experimentos contemporâneos, cuja preocupação também está na inserção do corpo e do afeto na produção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: História literária. Afeto. Epistemologia. Teoria.

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

O objetivo deste artigo é oferecer uma alternativa para o campo de estudo da história literária, com base em discussões atuais acerca da necessidade de se pensar aspectos afetivos na produção de conhecimentos, partindo, principalmente, da teorização feita pelo neurocientista Antonio Damásio. Para alcançar este objetivo, dividiremos o texto em quatro partes. Na primeira, exporemos a consolidação e crise da história literária enquanto disciplina. Na segunda, trataremos sobre a pesquisa de Damásio acerca da relação entre afetos, emoções e sentimentos com o raciocínio lógico. Na terceira parte, abordaremos como a pesquisa damasiana pode ser um caminho interessante para a reabilitação da história literária na atualidade. Por fim, apontaremos para um exemplo de história literária inovadora e que pode ser considerada como um parâmetro para o campo de estudo.

Até 1875, aproximadamente, a história literária era popular e inquestionável. Como aponta David Perkins (1992), durante este período, ela se caracteriza por três crenças fundamentais: “que as obras literárias são formadas por seu contexto histórico; que mudança em literatura ocorre evolutivamente; e que essa mudança é desdobramento de uma ideia, princípio ou entidade suprapessoal” (PERKINS, 1992, p. 1-2)¹. Nesse sentido, acreditava-se que a análise da relação entre a obra literária e seu contexto de produção fornecia uma justa interpretação e uma apreciação mais completa, constituindo-se como abordagem principal no contato com os textos literários. Quanto ao modelo de escrita, no século XIX, todas as histórias literárias mais importantes eram escritas em forma narrativa, em que eram traçadas as fases ou mesmo o “nascimento/ morte” de um gênero, do “espírito de um tempo”, da literatura de uma nação (Perkins, 1992, p. 2). Assim, narrava-se o desenvolvimento evolutivo da produção literária de determinado contexto sócio-político-cultural a fim de mostrar como esta produção evoluiu de um estágio primário até um momento de consolidação.

Em começos do século XX, contudo, inicia “a longa crise da história literária”, como aponta Remo Ceserani em *Raccontare la letteratura* (1990). No capítulo “La lunga crisi della storia letteraria”, o autor traça algumas das principais críticas feitas sobre a história literária, citando posições que passam por Benedito Croce, René Wellek, Walter Benjamin, Roland Barthes, entre outros. No caso de Benedito Croce,

¹ Tradução livre do original em inglês.

sua perspectiva se confronta com a da história literária, pois ele acredita que cada obra deve ser vista de forma particular (CESERANI, 1990, p. 9). Roman Jakobson apontava para o campo como uma aglomeração de disciplinas, sem uma abordagem próprio, o que enfraqueceria a área (p. 10). Walter Benjamin, por sua vez, traçava um panorama desolador para a disciplina no seu tempo, acreditando ser urgente uma refundação da história literária sob outros pressupostos (p. 10). René Wellek não acreditava na possibilidade da escrita de uma história que fosse ao mesmo tempo literária, mas, para ele, seria possível que no futuro houvesse uma história com análise sistemática, linguística e formal do texto literário, ou seja, uma história do texto e de suas características formais.

Um momento chave para a crise da história literária foi a publicação do texto **A história da literatura como provocação à teoria da literatura**, de Hans R. Jauss em 1967. Sob o prisma da Estética da Recepção, o autor lançou novas bases para a disciplina. Em sua proposta, houve um acento maior na literatura do que na história. Além disso, ele quis minimizar a função referencial e autoral da literatura ao introduzir o leitor como fazendo parte do circuito literário. Sua proposta se colocou em oposição aos “preceitos do objetivismo histórico” (JAUSS, 1996, p. 26), pois desconfiava do poder na descrição de fatos passados como construtora de um conhecimento acerca do passado literário. De acordo com Heidrun Olinto, a importância desse texto se deve por ter “desconstruído a confiança em propostas explicativas clássicas de uma história universalista, totalizante como encadeamento cumulativo linear” (OLINTO, 1996, p. 6).

Além dos questionamentos existentes dentro do próprio campo da história literária, como apontado em nossa pesquisa de mestrado, intitulado **A arte de escrever histórias: experimentos contemporâneos de historiografia literária** (2013), mudanças paradigmáticas ocorreram nas mais diferentes esferas disciplinares a partir dos anos 1960. Tal fato, colocou em questão, as bases de disciplinas como os estudos literários, a história e a própria história literária. Tendo em vista as três assunções básicas mencionadas por David Perkins na história literária, percebemos que: 1) questiona-se a perspectiva de que a obra literária seja formada de forma especular de seu contexto de produção; 2) questiona-se a perspectiva de uma mudança evolutiva e cumulativa no campo; 3) questiona-se que essas mudanças sejam desdobramentos, tal como em um encaixe simples, de uma

ideia externa. Além disso, a escrita narrativa deixa de ser vista como unívoca tanto no âmbito da história quanto no da história literária². Nossa visão sobre o literário e sobre o histórico mudou substancialmente do século XIX até os dias atuais, urgindo uma revisão detalhada sobre o campo, como bem aponta Gumbrecht:

Se os historiadores da literatura se incomodassem com a fato de que sua prática implicava uma consciência da história obsoleta, então – juntamente com outras disciplinas parciais no conjunto das ciências humanas, que frequentemente são vistas como um 'total' apenas mediante umacoplamento feito nas instituições administrativas – eles teriam que pensar sobre pressupostos fundamentais dos quais – na melhor das hipóteses – temos apenas os primeiros traços no presente estágio da teorização na ciência da literatura (GUMBRECHT, 1996, p. 228).

Em outras palavras, o teórico aponta para dois aspectos importantes. O primeiro é para a institucionalização da história literária como forma de abordar as obras literárias. E o segundo é a necessária revisão de seus pressupostos. Sem essa revisão, continuaríamos a proceder com as obras literárias através de abordagem similar aos primórdios da disciplina, mesmo com as mudanças ocorridas ao longo das décadas que se passaram.

Todos os questionamentos que giraram em torno da história literária nas últimas décadas estimularam uma espécie de “refundação”, para usar o termo de Ceserani, da disciplina. Segundo o teórico italiano, se ao longo do século XX, os debates acerca da história literária se centravam sobre a questão da análise formal e como articulá-la com uma visão histórica da literatura; volta-se o foco para o conteúdo social da literatura (CESERANI, 1990, p. 16). Contudo, com uma análise diversa da apregoada na história literária tradicional. Nesse sentido, vimos emergir diferentes experimentos de história literária, em que cada uma a seu modo, tentam responder aos questionamentos colocados ao campo.

No espírito de renovação da história literária, tendo em vista uma profunda revisão de seus pressupostos, acreditamos que as pesquisas feitas pelo neurocientista português Antonio Damásio podem oferecer caminhos interessantes para o campo. O pesquisador, embora não seja um estudioso da literatura, lança uma nova luz sobre a nossa noção de ser humano, vista *grosso modo* como uma dualidade entre mente e corpo, em que as humanidades desprezariam o corpo em

² Para mais detalhes, consultar a dissertação mencionada.

favor de um conhecimento racional, objetivo e positivo. Veremos, portanto, como ele desconstrói essa perspectiva a partir de suas pesquisas com pacientes portadores de doenças neurológicas e a partir de mapeamento cerebrais de voluntários. Focaremos esse debate nos livros **O erro de Descartes** (1996) e **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos** (2004).

Em **O erro de Descartes**, Damásio tem como principal enfoque a relação entre emoção e razão no processo de raciocínio. Baseado na observação de pacientes neurológicos com dificuldades na tomada de decisões e distúrbios da emoção, ele construiu “a hipótese (conhecida como hipótese do marcador somático) de que a emoção era parte integrante do processo de raciocínio e poderia auxiliar esse processo, ao invés de, como se costumava supor, necessariamente perturbá-lo” (DAMÁSIO, 1996, p. 6). Em outras palavras, o autor percebe que certos aspectos da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade, ressaltando que não se trata de hierarquizá-los, mas entender a importância do bom funcionamento de ambos para as tomadas de decisão e para o raciocínio. Nesse sentido, ele aborda o sentimento como a “percepção direta de uma paisagem específica: a paisagem do corpo” (p. 14). Assim, quando o corpo entra em contato com determinados contextos que o afeta, são produzidas reações que independem do raciocínio lógico, que são “lidas” pelo cérebro e criam essa paisagem do corpo. A percepção desses afetos é entendida como o sentimento gerado por aquele contexto. Por exemplo, andar em uma rua escura e deserta afeta o corpo ao gerar calafrios, tremores, arrepios. A junção desses afetos gera uma emoção, que é percebida como o sentimento medo, decorrente daquela situação desconfortável. Esses aspectos afetivos emergem incontrolavelmente e decorrem do nosso contato com determinados eventos, ressaltando-se a necessidade de circunstâncias específicas que levem à percepção de determinada emoção. Damásio conclui, a partir disso, que o corpo, “tal como é representado pelo cérebro, pode constituir o quadro de referências indispensáveis para os processos neurais que experimentamos como sendo a mente” (p. 16). Assim, o nosso corpo é a referência para as interpretações que fazemos do mundo e não a realidade externa absoluta por si. Em outras palavras, sem um corpo não há sentimentos e sem sentimentos não há razão que se sustente. O erro de Descartes, nesse sentido, foi separar corpo e mente, tratando o corpo e tudo o que a ele é ligado como menor e desnecessário.

É no seu livro **Em busca de Espinosa**, no entanto, que Damásio desnuda o funcionamento do sentimento e das emoções. Seu método de estudo majoritário, aliado com outros métodos da neuroquímica e da observação do comportamento social, foi o uso de técnicas de neuroimagem, visando criar imagens da anatomia e atividade do cérebro humano. Nesse sentido, seu objetivo foi “elucidar a teia de mecanismos que permitem aos nossos pensamentos desencadear estados emocionais e construir sentimentos” (DAMÁSIO, 2004, p. 14), tendo por foco os sentimentos, aquilo que são e fazem.

Primeiramente, Damásio diferencia emoção de sentimento, afirmando que “as emoções são ações ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos” (p. 35), podendo ser visíveis – como um arrepio – ou invisíveis a olho nu – como a elevação do fluxo sanguíneo. Os sentimentos são necessariamente invisíveis a olho nu, sendo uma imagem mental (p. 35). Em outras palavras, “as emoções ocorrem no teatro do corpo. Os sentimentos ocorrem no teatro da mente” (p. 35). Segundo o autor, “as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir de forma adaptativa” (p. 62). Por vezes, avaliamos a presença de um objeto e suas ligações pelas emoções juntamente com o aparelho da mente consciente, fazendo com que, a partir dessa co-avaliação, possamos modular as nossas reações emocionais. O sentimento, por sua vez, é “a representação mental do corpo funcionando de certa maneira” (p. 91). Assim, o conteúdo do sentimento se relaciona com a representação de um estado muito particular do corpo.

A passagem da emoção para sentimento é descrita como um processo que se inicia com um estímulo singular e termina com o estabelecimento de bases para o sentimento relacionado com aquele estímulo. Este processo se espalha lateralmente e envolve cadeias paralelas. Há também uma ampliação levada pela memória de estímulos relacionados, os estímulos adicionais. Esses estímulos adicionais podem levar a uma modificação ou continuação na emoção. Assim, “em relação ao estímulo inicial, a continuação e a intensidade do estado emocional estão à mercê do desenrolar do processo cognitivo” (p. 72). Em outras palavras, há primeiro um estímulo que gera reações emocionais no corpo. Essas reações são mapeadas pelo cérebro e são unidas a memória de estímulos adicionais, levando à emergência de determinado sentimento ligado àquela emoção ou à modificação da emoção através

dos estímulos adicionais. Nesse sentido, os sentimentos não podem ser considerados percepções passivas, “um relâmpago que desaparece da nossa vida” (p. 99). Uma vez instalado um sentimento, ele recruta o corpo dinamicamente e repetidamente, durante vários segundos ou minutos, correspondendo a dinâmicas variações na percepção (p. 99).

Ressalta-se que o sentimento não precisa ser necessariamente ligado a um estado real do corpo, mas sim um estado dos *mapas cerebrais do corpo*. Nesse caso, o autor aponta para o exemplo da empatia, que também pode ser entendida como a simulação de certos estados emocionais do corpo, quando, por exemplo, alguém de estima sofre um acidente e o cérebro, por um curto momento, falseia um mapa cerebral e a pessoa sente como se ela própria estivesse sofrendo pelo acidente (p. 126).

Damásio, então, coteja a funcionalidade desse processo que leva da emoção ao sentimento, ligando-o a processos homeostáticos, isto é, processos de regulação da vida que nos levam a responder automaticamente à problemas relacionados à manutenção da vida. Nesse sentido, as emoções e os sentimentos têm esse papel de regular a vida. Além disso, segundo o autor, toda experiência de vida é acompanhada por algum grau de emoção, tornando emoções e sentimentos, sendo eles positivos ou negativos, componentes obrigatórias nas nossas experiências sociais (p. 157). Assim, categorizamos experiências que temos ao longo da vida por base em emoções e sentimentos a elas ligadas, fazendo com que respondamos de maneira rápida àquela experiência. Além disso, sem emoções e sentimentos, o ser humano não poderia se ligar com o mundo que o rodeia, não haveria generosidade, ou colaboração em grupo para sanar problemas (p. 169).

Damásio, a partir de suas pesquisas, também recoloca a questão do dualismo entre corpo e mente. Para ele, corpo e mente são atributos, manifestações paralelas de uma mesma substância, ou seja, “a mente humana é a ideia do corpo humano”, uma vez que os processos mentais se alicerçam no mapeamento do corpo que o cérebro constrói (p. 21). Ou seja, só há mente na presença de um corpo, pois a mente deriva de mapas cerebrais do estado do corpo.

A justificativa que Damásio dá para o seu estudo e que nos interessa aqui, de modo específico, é que a correta compreensão dos sentimentos é indispensável para a “construção futura de uma visão dos seres humanos mais correta do que a

atual, uma visão que levará em conta todo o espetacular progresso que se tem feito nas ciências sociais, nas ciências cognitivas e na biologia” (p. 16). O valor prático dessa reconfiguração está em sua visão que “o êxito ou o fracasso da humanidade depende em grande parte do modo como o público e as instituições que governam a vida pública puderem incorporar essa nova perspectiva da natureza humana em princípios, métodos e leis” (p. 16). E, de fato, a noção tradicional de que podemos separar emoção de razão, corpo de mente, nos levou a uma formas equivocada de produzir um conhecimento sobre o fenômeno literário, em nosso caso específico.

Acreditamos que as justificativas empregadas por Damásio também podem ser aplicadas na nossa pesquisa sobre a atualização da história literária. Vemos que a separação entre razão e emoção é equivocada sob o ponto de vista da neurociência de vertente damasiana. Essa divisão, contudo, é basilar no modo com que lidamos com fenômenos literários, pois, embora eles sejam estímulos-emocionalmente competentes, em sua maioria, e que levam a emoções e, posteriormente, a sentimentos, a história literária, em sua perspectiva mais elementar, visa apenas a relatar fatos históricos que possam contribuir para a formação de determinado texto. Ressaltamos, contudo, que desconsiderar esse aspecto emocional significa alijar parte importante do fenômeno literário.

Pensar, contudo, em uma história literária preocupada com aspectos emocionais não se limita a indagar as respostas emocionais de determinados leitores diante de fenômenos literários específicos. Como vimos anteriormente, emoções e sentimentos são desencadeados por estímulos competentes, ou seja, dependem da existência de um agente externo que estimule o corpo e leve a pensamentos que possam desencadear reações emocionais. Nesse sentido, uma história literária preocupada com emoções deve estar atenta também para a produção de estímulos competentes.

Algo a se ressaltar é a co-presença entre razão e emoção. Damásio, em sua teoria, não despreza de forma alguma o raciocínio lógico, só aponta para a presença de aspectos emocionais na tomada de decisões. Da mesma forma, a história literária afetiva também não descarta o raciocínio, a logicidade, mas apenas considerada as emoções também como atuantes.

Em síntese, percebemos que a razão deve ser enriquecida pela emoção e sentimentos quando pensamos na produção e conhecimentos. No caso da história

literária, mais especificamente, deixar de lado o corpo e como ele é afetado por fenômenos literários implica em um empobrecimento do campo de saber. Resta saber como seria feita uma história literária enriquecida por emoções e sentimentos.

Um exemplo de história literária preocupada com a ativação de aspectos emocionais na produção de saber é **A New Literary History of America** (2009), editada por Greil Marcus e Werner Sollors. Esta história, diferentemente das histórias literárias mais tradicionais, não é uma narrativa linear que mostra a evolução da literatura estado-unidense. Ela é uma coleção de ensaios independentes que buscam mostrar uma visão mais ampla da produção literária relevante nos Estados Unidos. Contudo, uma especificidade é o alargamento na concepção de literário, pois ela abarca desde a literatura mais canônica até fenômenos naturais, como o furacão Katrina, eventos políticos, como a eleição de Barack Obama e fenômenos culturais, como o *blues*. Além disso, a cada ensaísta foi dada completa liberdade para desenvolver seu assunto da maneira que se sentisse mais confortável. Segundo os editores, a ideia era que os articuladores surpreendessem os leitores, editores e até a si mesmos através do ensaio que estavam desenvolvendo.

Um aspecto chave nessa história literária foi a proposta de promover uma sensação de “encontro”, entendido como fazendo parte de fenômenos literários, também na escrita dessa história. Nesse sentido, um de seus objetivos era surpreender, confrontar, indagar seus leitores, e não apenas fornecê-los com informações sobre o circuito literário americano. Este é um aspecto inovador nesta proposta de história literária e que consideramos importante de ser ressaltado.

Nosso objetivo não foi demonstrar se esta história literária conseguiu ou não atingir o seu objetivo de promover esses “encontros”, mas de apontar para uma possível saída para as questões colocadas para o campo de estudo. Críticas foram feitas a esse modelo, mas, como foi descrita em nossa dissertação de mestrado, parece-nos que essa história literária pode ser entendida como um “labirinto enciclopédico”, em que o leitor é convidado a adentrar e se perder na leitura, construindo a sua própria perspectiva da produção literária americana ao entrar em contato com cada um dos ensaios, ao ter cada encontro.

O campo da história literária, apesar de ter seus pressupostos questionados, continua sendo importante na forma com que lidamos com os fenômenos literários.

Contudo, urge uma mudança de perspectiva para que ela se adéque às questões contemporâneas. Acreditamos que pensar em uma história literária enriquecida por emoções e sentimentos pode ser um caminho inovador e pertinente. Nesse sentido, apontamos para **A New Literary History of America** como um modelo interessante nesta nossa busca por alternativas para a história literária.

REFERÊNCIAS

CESERANI, Remo. **Raccontare la letteratura**. Torino: Bollati Boringheri, 1990.

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes**. DAMÁSIO, Antonio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria da literatura**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1996.

MARCUS, Greil & SOLLORS, Werner. **A New Literary History of America**. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 2009.

MOURA, Aline. **A arte de escrever histórias: experimentos contemporâneos de historiografia literária**. Dissertação (Mestrado em Literatura, cultura e contemporaneidade). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

PERKINS, David. **Is literary history possible?** Londres: The John Hopkins Press, 1992.

Aline de Almeida Moura é doutoranda na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e bolsista CAPES. Tem interesse na área de história literária, novas teorias, afeto, comparatismo. Seu e-mail para contato é alineamoura@yahoo.com.br.

TIPOLOGIA DE VIOLÊNCIA: LITERATURA E BARBÁRIE EM *CONTOS CRUÉIS*

Ana Lucia Rodrigues Guterra

Luana Teixeira Porto

RESUMO

A violência é a marca de nosso tempo e afeta nossa sociedade, manifestando-se em diferentes contextos sociais e exercendo controle de comportamentos e de instituições. Como traço social, é tematizada na mídia, discutida no âmbito jurídico e abordada nas artes, o que permite que diferentes formas de violência sejam também objeto de investigação no meio acadêmico. Nesse sentido, este estudo busca analisar os tipos de violência presentes em narrativas dos contos brasileiros contemporâneos. Nosso objetivo é identificar uma tipologia de violência presente no perfil de personagens que são agentes de violência nos contos contemporâneos brasileiros. Para desenvolver este trabalho, toma-se como objeto de estudo o livro *Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira*, organizada por Rinaldo de Fernandes. Essa é uma coletânea de contos que possui um foco muito preciso: a crueldade e a violência, tanto física quanto psicológica, no cotidiano de personagens brasileiros urbanos através de três narrativas: Guri de Cíntia Moscovich, Santinha Maria Goreti de Maria Alzira Brum Lemos e Feliz Ano Novo de Rubem Fonseca. O trabalho defende a necessidade de discutir quais são os tipos de violências encontrados nos contos e com base nos estudos críticos sobre literatura e violência, registrar como narrativas curtas têm construído imagens da violência no Brasil e do agente das crueldades. Nesse sentido, o estudo retrata, além de traços psico-sociais de personagens violentos, os principais tipos de violência representados nos contos brasileiros contemporâneos e sua relação com todos da vida social no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: *Contos cruéis*. Tipologia da violência. Texto literário. Conto contemporâneo.

INTRODUÇÃO

A violência tem sido fruto também das grandes aglomerações urbanas e dos desequilíbrios econômico-sociais. As desigualdades são um dos indicadores do nível de violência, pois, onde há mais desigualdade, é mais intenso o índice de violência. Vivemos a banalização e naturalização da violência em nosso cotidiano:

A violência, no mundo de hoje, parece tão entranhada em nosso dia a dia que pensar e agir em função dela deixou de ser um ato circunstancial, para se transformar numa forma do modo de ver e de viver o mundo do homem. Especialmente, do homem que vive nas grandes cidades – esses grandes aglomerados humanos que se tornam o caldo de cultura de todos os tipos de violência. (ODALIA, 2012, p. 9)

Assim, a violência em nossa sociedade possui vários contornos e é pensada pelas pessoas num primeiro momento, como um ato expresso pela agressão física que atinge o homem diretamente, mas não é só isso. Na constituição da sociedade brasileira, ela está enraizada e é um fenômeno histórico, primeiro porque a violência se instituiu no processo de conquista, ocupação e colonização com a exploração dos índios e, depois, dos africanos, com o imperialismo, tivemos também o coronelismo, o autoritarismo de regimes políticos.

Ao pensarmos sobre a representação da violência na literatura, Tânia Pellegrini destaca que “a história brasileira, transposta em temas literários, comporta uma violência de múltiplos matizes, tons e semitons, que pode ser encontrada assim desde as origens, tanto em prosa quanto em poesia” (PELLEGRINI, 2004, p.16), acompanhando toda a transformação da estrutura socioeconômica e demográfica do Brasil. Segundo a autora, a violência é pano de fundo do país onde a “literatura regionalista representa a violência articulada a uma realidade social” (2004, p. 134).

A violência é a marca de nosso tempo. É uma situação que afeta nossa sociedade. A autora, ao falar sobre a história da representação da violência na literatura brasileira, entende como conceito de violência “como uso da força para causar constrangimento ou dano físico, psicológico ou moral a outra pessoa, o que, inapelavelmente, recai em questões ligadas ao crime” (PELLEGRINI, 2008, p. 43). Esta temática é de relevância social e vemos isso pelos motivos que existem para o acréscimo da violência urbana no país.

Poderíamos nos questionar sobre como a violência é vista atualmente pela nossa sociedade? Maria Regina da Costa diz que “ainda hoje, quando pensamos em violência, nos limitamos a enxergá-la como atos de criminalidade, revólver, sangue, faca, corpo e morte”. (COSTA; PIMENTA, 2006, p. 9). A autora demonstra que a violência vai além das justificativas instintivas ou vinculadas ao biológico e que esta “se constitui das relações sociais diferenciando-se de acordo com os tempos, espaços, conjecturas, condições, contextos e culturas de cada sociedade”. Assim,

diferente do que a maioria das pessoas pensa, a violência vai além da questão física ou biológica, ela é multifacetada e está presente em quase todos os lugares e quase todas as dimensões de nossa vida.

A literatura urbana tem outra representação da violência, segundo Pellegrini (2004), pois segue um caminho paralelo ao romance regionalista. Desde o início de nosso romance a cidade é mostrada como “polo modernizador”, centro dos valores, hábitos e costumes europeus, sendo espaço diferente da realidade do sertão. Teremos alguns representantes como José de Alencar, Machado de Assis, Lima Barreto entre outros que mostram certa legalidade ainda que aparente. A autora afirma acontecer tanto no campo quanto na cidade uma “ambiguidade na raiz da representação de todo tipo de violência, desde as mais brutais até as mais sutis” (PELLEGRINI, 2004, p. 18).

Pensar na temática da violência e como ela é representada na literatura observamos em Jaime Ginzburg já no prefácio do livro *Literatura, violência e melancolia* (2012) que a literatura pode fazer alguma coisa contra a violência e que esta “convivência com a literatura permite criar um repertório de elementos — imagens, ideias, posições, relatos, exemplos — que interessa para a constituição de orientações éticas individuais e coletivas”. Assim, na visão do autor, a violência na literatura tem o poder de fazer com que o leitor reflita e se humanize com esta temática exercendo sua cidadania de forma mais consciente.

Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea, organizada por Rinaldo de Fernandes, uma coletânea de contos literários que focaliza a crueldade e a violência, tanto física quanto psicológica, no cotidiano dos brasileiros urbanos. Composta por 47 contos de escritores brasileiros, foi lançada no início de 2006 e reúne autores da década de 1970 até os dias de hoje. O tema comum a todas as narrativas é a violência. Fernandes afirma sobre seu livro que “os textos aqui terminam expressando o comportamento que hoje prevalece nas comunidades urbanas, especialmente nas metrópoles (...) aquele que acaba em algum tipo de violência, física ou psicológica” (2006, p. 12). Ele ainda nos diz: “São textos agressivos não só na temática, mas na linguagem fria, de certa forma impactante (e inovadora), de determinados autores” (2006, p. 12). E o autor, ao se dirigir ao leitor, completa:

O Brasil se tornou mais violento nos últimos tempos. A nossa pobreza pede soluções que não chegam. As nossas cidades choram cotidianamente os seus mortos. O escritor vai fazer o quê? Pintar as ruas de risos e rosas? A vida brasileira pede uma literatura assim – como a que você verá, leitor, nas páginas adiante. (FERNANDES, 2006, p. 12).

Liana Aragão (2006), ao fazer uma resenha sobre o livro, comenta que este tenta ser “um diálogo com a realidade urbana brasileira atual: a violência está presente em todas as esferas sociais, no crime organizado, nos meios de comunicação, na política e também no trabalho, na família, nas relações de amor, de amizade”¹.

No livro de Fernandes, quanto aos tipos de violência, encontramos a violência social, a violência doméstica e a violência física (incluindo assassinatos, suicídio e tortura) em 17 histórias. Também é tematizada a violência sexual (incluindo compulsão sexual, pedofilia, incesto) em 14 narrativas. Tal violência é associada a questões sociais, o que dialoga com o cenário da realidade brasileira contemporânea. Ademais, têm-se o canibalismo, a violência policial ou institucional, o sacrifício de seitas, a violência anunciada, a violência verbal, a violência moral, o bullying e o sequestro.

Utilizamos como objeto central a coletânea de Rinaldo de Fernandes *Contos Cruéis: As narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea*(2006), da qual selecionamos três histórias: Guri de Cíntia Moscovich, Santinha Maria Goreti de Maria Alzira Brum Lemos e Feliz Ano Novo de Rubem Fonseca. Buscamos contos contemporâneos que atendam às novas exigências do ensino bem como à formação de leitores na modernidade e que tenham como tema relevante a violência experimentada na sociedade atual. Em suma, buscamos formar leitores competentes e autônomos que se humanizem através de uma leitura reflexiva e também de uma leitura que, como prática social, relacione a arte à vida.

O primeiro conto a ser analisado é Guri de Cíntia Moscovich e veremos no enredo a violência física social contra uma criança de classe social baixa. Nesta história vemos a imersão da criança no meio adulto, não apenas como espectadora mas como verdadeira protagonista que vivencia, no seio da sociedade, a divisão de

¹ ARAGÃO, Liana. Rinaldo Fernandes (Org). **Contos cruéis**: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea. Portal de Periódicos da UNB. Literatura e resistência. São Paulo: Geração Editorial. No 28 (2006) p. 158-162. - Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2104>>. Acesso em: 25 de fev 2014.

classes sociais e a desigualdade. O enredo é contado por um narrador que transmite ao leitor as experiências e sensações das personagens e do protagonista infantil. A relação mãe e filho é sustentáculo da vida opondo-se a ausência desta interação no cotidiano de abandono. Tanto os personagens do conto quanto o guri não tem nome próprio isto mostra perda de identidade do ser humano como indivíduo único. Ele está morrendo na marginalização sendo sua morte associada à paixão de Cristo. Vemos a criança e seu sofrimento, assumida pelo narrador onisciente. Na hora da morte vemos a nudez que, por sua vez, também sinaliza a desproteção e o despojamento de vida do menino. Por outro lado, a imagem materna tenta reestabelecer-lhe a vida e a tentativa de aproximação afetiva que ela sabe que foi se empobrecendo e quase cai no esquecimento cotidiano.

Vemos como a vida é negada à infância, que permanece em seu abandono. Nesse conto, a criança participa de forma consciente do inevitável da morte e se depara com algo determinante que não pode ser transformado num final feliz. Aliás, o término do ciclo, simbolizado pela morte, sugere a convivência de extremos, de antagonismos. Assim, observamos “vida-morte” e “felicidade-infelicidade” unem-se e sustentam-se mutuamente.

A mãe vendo seu filho morrer, percebe a ligação que deveria permear a existência dela e de seu filho, ao mesmo tempo em que se reconhece misericordiosa, observamos, em sua atitude, a figura de Maria com o Filho aos braços. Maria da periferia existencial que a vida castigou mas que deseja preservar e proteger o filho. Percebemos além dessa imagem, o cenário de pobreza, a nudez do garoto e a presença de uma luz branca, que dão a ideia de santidade e aproximam o protagonista da figura de Cristo, no sacrifício da criança pela absolvição, conforme observamos no último parágrafo do conto: “O guri crucificado sem a cruz de fato e de direito”. O chocante apelo à crucificação associa a morte do menino à representação da morte do sentimento de infância, aliado ao flagelo, descrédito e não reconhecimento da criança, pela ausência da cruz merecida e conquistada.

A criança é diariamente submetida à injustiça social, conhece a dor e a infelicidade tanto ou mais que o adulto, vivencia o rompimento entre o sonho, o desejo e a penosa realidade. O narrador em terceira pessoa assume a perspectiva infantil, através da qual estabelece um diálogo com o leitor, transcendendo às ações

visíveis da trama. São narradas as impressões, os pensamentos e as sensações das personagens, inclusive o que elas não sabem nomear, ou que lhes passa despercebido. Mas notamos que, apesar da localização do acontecimento no período matinal, não há marcação clara do tempo decorrido. Por outro lado, a manhã, aurora do dia, traz, contraditoriamente, a interrupção do princípio da vida humana do menino.

O segundo conto a ser analisado, é Santinha Maria Goreti de Maria Alzira Brum Lemos. Observamos o ambiente da periferia da cidade grande. A protagonista é uma menina chamada de Maria Goreti de doze anos e com seis irmãos. Maria Goreti vai à venda de Seu Alessandro pegar chocolate, e ele dá de presente para ela o doce mas, a leva ao depósito para passar as mãos nela. A crueldade da história pode ser vista por dois ângulos: a da pobreza, da fome, da exposição da criança aos desejos masculinos, e a do desfecho com a faca de cortar salame que Maria Goreti esfaqueia seu Alessandro, é a vingança final da menina que mata seu Alessandro que a explorava. A crueldade se dá pela forma que o adulto se aproveita da menina que passa fome e deseja comer um doce, dar um doce para a criança é uma ação bonita. Mas no enredo é deplorável pois a menina é abusada pelo dono da venda. O final da história é chocante pois esta menina pratica um crime como vingança desse abuso que é a capacidade de esfaquear alguém. O tipo de violência apresentado é pedofilia que acontece no depósito de seu Alessandro. Um adulto que se utiliza de atrativos para aliciar sua vítima.

O terceiro conto a se analisado, é Feliz Ano Novo de Rubem Fonseca Pereba e o personagem narrador conversam no apartamento deste na noite de ano novo. Zequinha chega ao apartamento e diz que estava aguardando umas armas que viriam de São Paulo. Então, os três vão ao apartamento de uma velhinha, Dona Cândida, buscar as armas. As armas eram do Lambreta e seriam usadas no dia 2 para assaltar um banco na Penha, subúrbio do Rio de Janeiro. Ao retornarem ao apartamento com as armas, ficam observando e decidem usar naquela mesma noite para assaltar uma festa de bacanas. Roubam um carro e partem para São Conrado a procura da casa ideal.

Encontram uma festa com pouca gente, colocam as meias na cabeça e entram. Mandam todos deitarem no chão, rendem os empregados e Pereba sobe com uma mulher para encontrar uma senhora doente que estava na parte de cima

da casa. Pereba violenta a mulher e mata as duas. O narrador personagem arranca o dedo da senhora para roubar o anel que não saía. Ao descerem novamente, comem a ceia e um dos homens diz que podem levar tudo, que não vão dar queixa à polícia. Isso revolta ainda mais o narrador personagem, pois percebe que o que roubaram não era nada perto do que os ricos possuíam.

Matam mais um homem e violentam outra mulher. Voltam para casa, estenderam uma toalha no chão com as comidas que roubaram e brindaram com um “Feliz ano novo”.

Encontramos neste conto, a violência urbana desmedida e brutal. É uma violência física cruel, cujos personagens têm relações falidas. Numa segunda leitura, percebemos que o contexto social dos personagens está baseado no capitalismo cuja classe trabalhadora é explorada pela classe que controla os meios de produção. Há recorrência a violência para sobreviver, passar de uma classe a outra sem trabalhar. A dicotomia pobre/rico mostra uma classe alta indiferente aos excluídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, em nosso país, a violência se dissemina também pelas cidades do interior, pois os grupos criminosos vão procurando novos territórios. Além disso, também essas pequenas cidades absorvem atualmente os problemas antes típicos das grandes metrópoles, principalmente a degradação moral.

Assim, cabe à escola a formação de leitores com a temática relevante que é a violência para que o aluno seja um indivíduo crítico e busque agir na sociedade em busca da paz. A coletânea de Rinaldo de Fernandes *Contos Cruéis: As narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea* (2006), o próprio autor afirma sobre seu livro: “Os textos aqui terminam expressando o comportamento que hoje prevalece nas comunidades urbanas, especialmente nas metrópoles (...) aquele que acaba em algum tipo de violência, física ou psicológica” (FERNANDES, 2006, s/p).

Vemos aqui o conto contemporâneo como registro/leitura da realidade contemporânea. Narrativas lineares com objetivo claro de representar a realidade social, sem, contudo, assumir um compromisso de questioná-la dada a escassez de recursos estéticos voltados para o impacto da experiência representada. Vimos no

primeiro conto a violência física social contra uma criança de classe social baixa. No segundo conto, o tipo de violência apresentado é a pedofilia onde um adulto se utiliza de atrativos para aliciar sua vítima infantil. A violência física e sexual é perversa pela forma como se manifesta. Existe uma série de fatores que podem favorecer esse tipo de violência, além da condição de pobreza. E no terceiro conto, a violência urbana desmedida e brutal. É uma violência física cruel, que o contexto social dos personagens está baseado no capitalismo cuja classe trabalhadora é explorada pela classe que controla os meios de produção.

O perfil dos personagens agentes de violência dos contos que praticam atos de crueldade são homens de classe baixa em que não se identifica a escolaridade e praticam atos de violência em centros urbanos. São os chamados espaços segregados, áreas urbanas em que a infraestrutura urbana de equipamentos e serviços (saneamento básico, sistema viário, energia elétrica e iluminação pública, transporte, lazer, equipamentos culturais, segurança pública e acesso à justiça) é precária ou insuficiente, e há baixa oferta de postos de trabalho. A violência urbana é determinada localmente por valores sociais, culturais, econômicos, políticos e morais da sociedade.

Portanto, a literatura é uma arte que humaniza pacificamente, porque é apreendida subjetivamente por meio da reflexão, da emoção e do pensamento. A ficção retrata tipos de violência vividos pelo cidadão comum e de bem que é muito penalizado com a violência urbana, pela perda de sua liberdade, com os riscos presentes no cotidiano, com a menor oferta de empregos e com a deterioração dos serviços públicos. A violência é um ciclo que começa e termina nele mesmo, sem benefício para ninguém, a não ser para os líderes do crime organizado, na exploração daqueles que, direta ou indiretamente, foram ou serão suas vítimas.

REFERÊNCIAS

COSTA, Maria regina da; PIMENTA, Carlos Alberto. Reabrindo o debate: a violência em questão. In: _____. **A violência: Natural ou sociocultural?** São Paulo: Paulus, 2006. p.5-10.

FERNANDES, Rinaldo (Org.). **Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea.** São Paulo: Geração Editorial, 2006.

_____. In: O conto brasileiro do século 21. **Jornal Rascunho.** O jornal de

Literatura do Brasil. Maio 2010. Disponível em:
<<http://rascunho.gazetadopovo.com.br/o-conto-brasileiro-do-seculo-21/>> Acesso em:
06 jul. 2014.

GINZBURG, Jaime. **Literatura, violência e melancolia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PALO, Maria José. Narrativa Moderna e Contemporânea: Novas Formas (D)Escritas. **Revista Olho d'água**, São José do Rio Preto, 2 (2): 31- 41, 2010.

PELLEGRINI, Tânia. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. In: DALCASTAGNÈ, Regina. **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea**. Vinhedo: Horizonte, 2004. p. 41- 56.

Ana Lucia Rodrigues Guterra é mestre em Letras, área de Literatura Comparada. É professora da Educação Básica em Seberi/RS.

Luana Teixeira Porto é doutora em Letras e professora do Programa de Mestrado em Letras da URI, campus de Frederico Westphalen. E-mail: luana@uri.edu.br

UMA COLETORA E CONTADORA DE HISTÓRIAS: CONCEIÇÃO EVARISTO

Andriéli Santos da Rosa

Denise Almeida Silva

RESUMO: Este trabalho é norteado pela hipótese de que, em sua produção ficcional, Conceição Evaristo pode ser vista como coletora e contadora de histórias. Nessa perspectiva, durante a formação de Evaristo como escritora, é possível perceber que duas tradições nela confluem: a tradição letrada, a da escrita, advinda do seu convívio com bibliotecas e educação formal, e uma tradição oral, que começa desde a infância, com as histórias ouvidas. A comunicação examina como o desejo expresso, desde a infância, de ser uma coletora de histórias se reflete na construção de alguns de seus personagens, especialmente em *Becos da Memória* (2013) e em *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011). Além dos textos ficcionais, ensaios e depoimentos de Conceição Evaristo foram utilizados para informações sobre seu período formativo como escritora, e sua concepção da relação entre vivência e ficcionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Narrativa. Conceição Evaristo.

Este trabalho é norteado pela hipótese de que, em sua produção ficcional, Conceição Evaristo pode ser vista como uma coletora e contadora de histórias. Nessa perspectiva, durante a formação de Evaristo como escritora, é possível perceber que duas tradições nela confluem: a tradição letrada, a da escrita, advinda do seu convívio com bibliotecas e educação formal, e uma tradição oral, que começa desde a infância, com as histórias ouvidas no ambiente doméstico e na comunidade. Inicialmente, expõe-se a influência da oralidade e da escrita na formação da escritora, evidenciando-se, ainda, como, desde a infância, cultivou o gosto por narrativas orais, e a forma como estas se associam à gênese de sua escrita. Passa-se, depois, à análise da influência da tradição letrada, e da relação, tecida pela escritora enquanto ensaísta, entre vivência e ficção, uma associação também presente em forma metaficcional em alguns de seus escritos. Por fim, examinam-se obras em que mais evidentemente personagens são construídos como coletores e

narradores de histórias: *Becos da Memória* (2013) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011).

É no espaço e no tempo da infância que Conceição aprende a gostar de ouvir e contar histórias. Nessa fase, ao ouvir as histórias contadas por sua família, guardava em sua mente personagens, mais tarde recriados em sua produção ficcional.- intuía, já, o valor da tradição oral, ao experimentar o prazer que tais narrações lhe traziam.

Conforme a escritora relata, a pobreza material contrastava com a riqueza da oralidade de que usufruía: se faltavam, em sua casa, móveis, a casa se enchia de, palavras e de histórias. Lá, tudo era narrado, tudo era motivo de história, de forma que, como relembra, um “acúmulo das palavras, das histórias” que habitavam sua casa e adjacências (200, p. 19).

Segundo Evaristo, o contar histórias era uma tradição de sua família, vizinhos e amigos. “Mãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos amigos contavam. Eu, menina repetia, intentava” (2005, p.1).

Por outro lado, muitos outros sons alimentaram a memória e imaginação da escritora. No ensaio “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”, ao recordar a infância, a autora lembra os gritos, os chamados das vizinhas ou mesmo suas conversas, entreouvadas por ela por entre os vãos das portas. Dessas narrativas, a ela dirigidas, ou por ela “capturadas”, bem como de sua vivência diária, Evaristo veio a criar a imagem de mulheres fortes, sujeitos de suas vidas, ainda que pobres e habitantes da periferia. Segundo ela, as mulheres de sua família dificilmente deixavam-se fragilizar e trabalhavam como lavadeiras para garantir a comida dos filhos. “Como “cabeça” da família, elas construía um mundo próprio, muitas vezes distantes e independentes de seus homens e, mormente, para apoiar-los depois” (EVARISTO, 2007, p. 20, grifos da autora). Para ela, talvez essa história de mulheres tão batalhadoras tenha servido de inspiração para a criação de, principalmente, personagens mulheres em suas obras.

Ao inserir-se no mundo da leitura e escrita, Conceição Evaristo procurava nos livros histórias que lhe despertassem o desejo de escrita e autores que mexessem com o seu imaginário. “Já tinha viajado com Monteiro Lobato, tinha me apropriado da Bonequinha Preta de Alaíde Lisboa, fiz-me neta de Vovó Felício de Alfonso Guimarães, etc, etc. Mais tarde busquei Jorge Amado, Oto Maria Carpeux, Herberto

Salles, misturados a Sant Exupéry, Gui de Maupassant, Croni, outros e outros” (EVARISTO, 2005, p. 2). Um exemplo das primeiras inclusões no mundo da narrativa, ainda orais, encontra-se na rememoração de como a Conceição menina costumava não só dar nome às bonecas de pano que sua mãe confeccionava para ela, mas também inventar-lhes uma história de vida: “Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia” (EVARISTO, 2005, p. 1).

É assim que, rememorando o espaço ocupado pelas narrativas orais em seus primeiros anos, Evaristo é enfática: “Do tempo/espaço aprendi desde criança a colher palavras [...] cresci possuída pela oralidade, pela palavra” (EVARISTO, 2005, p.1). É notável, em sua poeticidade e evocação conotativa, a metáfora “colher palavras”: como um indivíduo que estende a mão para tomar a si frutos e flores, a menina apanhava palavras, tanto as de histórias que lhe eram diretamente narradas, como aquelas que eram privilégio dos adultos, histórias segredadas, as quais a menina entreouvia por entre as frestas das portas. Conforme Conceição Evaristo avalia,

[...] a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo o que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados, eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite (2007, p. 19).

Tal como a oralidade, a escrita foi introduzida à menina Conceição a partir do ambiente familiar. O primeiro sinal gráfico que lhe foi apresentado como escrita veio das mãos da mãe que, de cócoras, utilizava um graveto para desenhar na terra lamacenta um sol, cheio de infinitas pernas. Este era um ritual que a mãe fazia para chamar o sol, a fim de sanar as urgências da família, pois era lavando as roupas dos patrões que a mãe conseguia dinheiro para dar de comer aos filhos. Outro momento em que a escrita aparece com uma função utilitária na vida da autora é no momento da devolução das roupas limpas, em que era preciso contar as peças e anotar para

que não houvesse nenhum engano, tarefa que passou a ser de responsabilidade de Conceição.

Por outro lado, se foi no ambiente doméstico que a menina foi introduzida ao valor simbólico dos sinais gráficos, e a uma valoração da escrita enquanto instrumento utilitário, foi também no círculo do lar, e ainda por influência da mãe, que aprendeu a gostar de ler. Sua mãe ensinou-lhe a folhear livros velhos, revistas e jornais que vinham a se abrigar em sua casa. Foram, ainda, as mãos lavadeiras desta mãe que guiaram Conceição no exercício da escrita, na cópia do nome, das letras do alfabeto, das sílabas, dos números e das tarefas difíceis da escola.

Mais tarde, a escola e bibliotecas— tanto particulares quanto públicas — viriam a introduzir mais profundamente a então menina Conceição Evaristo na tradição literária. São estas últimas que viriam a contribuir de forma decisiva para sua formação enquanto escritora, já que a leitura e o gosto pelos livros manifestam-se em sua vida para além das possibilidades oferecidas pela escola. Inicialmente, conta com bibliotecas particulares, devido ao fato de que sua mãe e as tias trabalharam na casa de grandes escritores mineiros ou nas de seus familiares:

[...] o primeiro contato assim mais abundante com o livro é na escola, tanto no jardim de infância como na escola primária, e aí a leitura também me seduzia muito, eu me lembro que tinha concurso de leitura e eu queria ler, eu participava do concurso, eu participava de redação até o momento em que uma das minhas tias vai ser funcionária da biblioteca pública Luiz Bessa de Belo Horizonte e eu digo: então eu ganhei uma biblioteca particular, porque aí eu tinha fácil acesso a biblioteca pública. E também eu tenho dito o destino da literatura me persegue, na medida em que mulheres da minha família trabalharam para grandes escritores de Belo Horizonte, a minha mãe trabalhou para a Laís Lisboa de Oliveira, uma outra prima trabalhou para um grande crítico mineiro, Eduardo Frieiro, a minha mãe trabalhou com familiares de Otto Lara Resende, então eu digo é através desses lugares subalternizados, da casa que parece que, claro que eu estou dizendo isso ironicamente, mas esses lugares subalternizados da casa, nas casas de letrados e que a minha família esteve lá em função subalterna, de certa forma o destino faz uma outra caminhada, né? Então eu estive como herdeira de famílias subalternizadas em casas de espaços de cultura da elite. Aí a literatura me escolhe (EVARISTO, 2015, s.p, transcrito por mim).

Destaca-se, aqui, a associação do lugar subalterno onde, socialmente, a menina Conceição Evaristo se situa, com os lugares subalternizados da casa, associados ao serviço de domésticas, e a ironia de serem esses mesmos lugares marginais que alimentaram a formação de escritora tão notável por seu imaginário

de resistência, de insubordinação, manifesta especialmente nos temas escolhidos e na construção de suas personagens, dentre as quais as coletoras e narradoras de história, às quais volta-se mais tarde neste ensaio.

Por hora cabe ainda destacar como, durante uma parte da infância e toda a adolescência, quando frequenta bibliotecas públicas (rememora especialmente a Biblioteca Pública de Belo Horizonte como lugar de acolhida, onde buscava respostas para tudo e escrevia bilhetes, anotações e orações), Evaristo concebe a leitura uma maneira de suportar o mundo, na medida em que esta lhe proporcionava um movimento de fuga e inserção no espaço em que vivia. “A escrita também desde aquela época, abarcava estas duas possibilidades. Fugir para sonhar e inserir-se para modificar. Essa inserção para mim pedia a escrita” (EVARISTO, 2007, p. 20).

Assim, na escola, inventava outro mundo em suas redações, pois já havia entendido, dentro de seus limites, como era a vida. Assim, para ela, sua consciência comprometia a escrita, uma vez que escrever já era então um lugar de autoafirmação de suas particularidades como sujeito-mulher-negra.

Ao destacar que gosta de escrever, Evaristo afirma que “na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco” (2005, p. 2). Para ela, escrever pode ser uma espécie de vingança, um ato de transgressão que lhe permite romper silêncios, permitindo-lhe expressar não só coisas sobre as quais a literatura canônica se cala, como constituir-se em gesto afirmativo de asserção de sua subjetividade negra, que assim se afirma no mundo: “Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual acesso o mundo” (EVARISTO, 2005, p. 2). Neste caso, a escrita representa a possibilidade de comunicação com o mundo e o desejo de um reconhecimento enquanto escritora, mulher e negra. Ademais, Evaristo toma o direito à escrita como algo tão inalienável como o direito à vida: “Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida” (EVARISTO, 2005, p. 7).

A escritora percebe que se “o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida” (EVARISTO, 2007, p. 20). A declaração figura no contexto de uma avaliação da “grafia-desenho” de sua mãe como um dos lugares em que se origina sua escrita. Repensando a imagem da

escrita diferencial de sua mãe, a autora impõe a si própria a indagação “O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semi-alfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita? ”para a qual não pode apresentar senão uma resposta especulativa, mas, ainda assim, plena de significado: “escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo”. Dessa forma, há que se considerar o contexto a partir do qual se faz a escrita. No caso específico de mulheres negras, as quais, como Evaristo sublinha, “historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos ocupados pela cultura das elites”, (2007, p. 21) escrever poderia corresponder a uma insubordinação, evidenciada tanto pela escolha da matéria narrada, como da própria forma como esta é escrita, circunstância que a autora exemplifica com Carolina Maria de Jesus, a qual notadamente fere a norma culta. Nesse contexto, Conceição afirma que “a nossa *escrevivência*” (referindo-se a o coletivo das mulheres negras, escritoras “insubordinadas”, e à prática, por elas, de uma escrita informada por suas vivências), “ não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa-grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (2007, p. 21, grifos da autora).

Evaristo destaca como parte do processo de escrita suas vivências e memórias, que contribuem para o seu fazer ficcional. Neste sentido, enfatiza que sua ficção não reproduz as realidades vividas. Ao comentar a protagonista do romance *Ponciá Vicêncio*, a ficcionista ressalta: “inventei, confundi Ponciá Vicêncio nos becos de minha memória. E dos becos de minha memória imaginei, criei” (2009, s.p). Essa invenção está inteiramente relacionada ao fato de ouvir histórias e guardar esses personagens na memória para que, mais tarde, pudessem ser reproduzidos em sua ficção.

Becos da memória, verdadeira estreia da autora na ficção, foi escrito entre 1970 e 1980. Permaneceu por longo tempo inédito, já que só veio a ser publicado quando a recepção crítica à autora já sinalizava interesse suficiente em sua obra para estimular uma editora a sua publicação, em 2006; uma segunda edição do romance veio a ser lançada em 2013. Contrastando com a invisibilidade e silenciamento de mulheres, crianças e homens negros e/ou pobres na literatura hegemônica. Evaristo escolhe como personagens, no romance, mulheres, crianças e

homens em posição periférica: são favelados que se encontram na iminência de se tornarem sem teto, já que a área onde habitam, cobijada e adquirida por empreendimentos imobiliários, encontra-se em fase de desfavelamento. Com a valorização da área, os vizinhos não desejam a permanência dos favelados nas cercanias de suas residências; a especulação imobiliária une-se ao preconceito social e étnico (dado que a maioria da população é negra), levando à remoção dos moradores.

Neste romance, Maria Nova é quem narra essas histórias de exclusão e deslocamentos. A menina coleta as histórias dos moradores da favela que sofrem com o desfavelamento e as conta para o leitor. A personagem menina demonstra o desejo de ouvir e colher histórias, como explicita este trecho do livro:

[...] um sentimento estranho agitava o peito de Maria-Nova. Um dia, não se sabia como, ela haveria de contar tudo aquilo ali. Contar as histórias dela e dos outros. Por isso ela ouvia tudo tão atentamente. Não perdia nada. Duas coisas ela gostava de colecionar: selos e as histórias que ouvia (EVARISTO, 2013, p. 49).

Ao falar sobre o processo de escrita de *Becos da Memória*, a autora ressalta que, conquanto haja semelhanças entre suas vivências como cidadã e as de sua obra, estas não devem ser tomadas como cópias, representação exata das vivências da autora:

Muitas vezes Maria Nova do *Becos da Memória* e Querença, a menina neta de Duzu-Querença, são confundidas comigo. Legítima confusão, mas adiante é só confusão, são minhas parentes muito próximas, não nego, mas dai dizer que elas são eu, não posso. Na invenção delas, há uma outra história, há a ficção (EVARISTO, 2013, transcrito por mim).

Tão notoriamente quanto em *Becos da memória*, a coletânea de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) traz a figura de uma coletora de histórias. A antologia traz treze contos que narram histórias de mulheres, em sua maioria negras. Os contos são interligados por uma narradora – ouvinte e contadora de histórias- que convida o leitor a interagir com as vivências e afetividade das protagonistas. As narrativas representam sonhos, angústias, temores, sexualidades, desafios, conquistas e amores que marcam a vida dessas mulheres insubmissas ao racismo e ao preconceito vigente na sociedade.

No prefácio que antecede os contos, no qual é estabelecido o pacto ficcional – trata-se de uma coletora de histórias de vida, que narrará as histórias a ela contadas – a narradora defende enfaticamente a sua prerrogativa de ficcionalizar os dados que a “realidade” (as histórias narradas) lhe proporciona. A narradora identifica-se como uma hábil conselheira, alguém que ouve muito e que se emociona com as histórias que lhe contam. A prática da escrevivência - conceito cunhado pela autora e que significa escrever a partir de suas vivências de mulher e de negra, ficcionalizando-as – é visível na autoapresentação inicial dessa narradora-coletora de histórias. Descrevendo-se, afirma:

[...] confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. Portanto, estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então, as histórias não são inventadas? Mesmo as reais quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. (EVARISTO, 2011, p. 9)

O prazer de ser uma narradora coletora de histórias se manifesta nos contos da antologia. Tomemos como exemplo o conto “Natalina Soledad” e o comentário que a contadora de histórias faz para o leitor antes de introduzir a história da personagem,

Natalina Soledad, a mulher que havia criado o seu próprio nome, provocou o meu desejo de escuta, justamente pelo fato de se autonear [...] e eu viciada em ouvir histórias alheias, não me contive quando soube da facilidade que me esperava. Digo, porém, que a história de Natalina Soledad era muito maior e, como em outras, escolhi só alguns fatos. Repito, elegi e registrei aqui somente estas passagens (EVARISTO, 2011, p. 19).

Intensifica-se, nesse trecho, o compromisso da autora em criar narradores que também sejam coletores de histórias e depois as reinventem para o leitor, sem nenhum compromisso em representar a realidade. Nesta antologia, o narrador é uma espécie de alter ego da escritora; a personagem vai em busca de histórias e, após ouvi-las, as relata para o leitor, utilizando o próprio ponto de vista.

Contudo, a linhagem de personagens narradores de Conceição Evaristo não se limita às obras citadas. Veja-se ainda outro exemplo, retirado da antologia *Olhos d'água* (2014), a qual coleta todos os contos anteriormente publicados pela autora

nos *Cadernos Negros*, agregando a estes também contos inéditos. O conto “Ana Davenga” pertence ao primeiro caso- foi inicialmente publicado no ano de 1998 em *Cadernos Negros: os melhores contos*. O conto possui uma narradora onisciente de terceira pessoa que flagra/coleta os minutos que antecedem à festa de aniversário da personagem central, que dá título a narração.

Esta narradora conta ao leitor todas as angústias, dificuldades e alegrias enfrentadas pela protagonista: “O coração de Ana Davenga naquela quase meia-noite, tão aflito, apaziguou um pouco. Tudo era paz então, uma relativa paz” (EVARISTO, 2014, p. 21). Conta ao interlocutor como os sentimentos da personagem se modificam ao longo da narrativa, como uma boa contadora (ainda que não “coletora”) de histórias. Assim, como as outras narradoras já apresentadas, essa se permite observar e destacar os pontos relevantes da vida de Ana Davenga, suas angústias e sentimentos que se modificam ao longo da história. Esses elementos narrativos contribuem para que o leitor se sensibilize com a história da protagonista.

Como já observado, os narradores citados neste ensaio tem em comum, além da autoria, o fato de serem coletores e contadores de histórias, pessoas que utilizam-se da oralidade como matéria-prima para a ficção. Assim, como o desejo expresso por Conceição Evaristo de coletar e narrar histórias, os seus narradores narram uma realidade que dói, mas que por isso mesmo não foi feita para embalar sonhos da hegemonia social detentora do poder. São histórias escritas para golpear-lhes a consciência, no que refere-se às desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre (vivência) de dupla face. **Mulheres no Mundo** – Etnia, Marginalidade e Diáspora, Nadilza Martins de Barros Moreira & Liane Schneider (org), João Pessoa, UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrevivencia-de.html>. Acesso em: 06 fev 2015.

EVARISTO, Conceição. **Depoimento proferido no V Colóquio Mulheres em Letras, realizado na Faculdade de Letras da UFMG, no dia 20 de abril de 2013**. Publicado em 2 de set de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=heHftI429U4>. Acesso em: 01 out. 2015. Transcrito por: Andriéli Santos da Rosa.

_____. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. In: EVARISTO, Conceição. **I Colóquio de editoras mineiras:** depoimento. [maio de 2009]. *Minas Gerais: Faculdade de Letras da UFMG*. Texto publicado no portal Literafro da UFMG.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org). **Representações performáticas brasileiras:** teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte–MG. Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

_____. Ana Davenga. In: EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro: 2014. p. 21-30.

_____. Becos da Memória. 2. ed. Prefácio de Simone Pereira Schimidt; posfácio de Maria Nazareth Soares Fonseca. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013. 272 p.

_____. Insubmissas lágrimas de mulheres (contos). Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

Andriéli Santos da Rosa é graduanda em Letras e bolsista de Iniciação Científica no Curso de Letras da URI.

Denise Almeida Silva é doutora em Letras e professora do Programa de Mestrado em Letras da URI. E-mail: dnsalmeidasilva@gmail.com

O FILHO ETERNO, DE CRISTÓVÃO TEZZA: UMA REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Bibiana Zanella Pertuzzati
Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

Este estudo apresenta reflexões sobre a obra *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza (2007) e contempla como questão-chave da pesquisa o seguinte problema: como é construída a representação da afetividade em *O filho eterno*, relacionando-a com a sociedade brasileira contemporânea? Este estudo também apresenta objetivos, tais como: comprovar o porquê desta obra ser um exemplo de literatura do século XXI, relacionar o tema da obra com a atualidade, além de mostrar um exemplo de romance brasileiro, narrado em terceira pessoa, que descreve a história do relacionamento, do desprezo à conquista, de um pai e um filho com Síndrome de Down. Para atingir tais objetivos, a metodologia está fundamentada em pesquisas bibliográficas. A análise de dados está amparada em reflexões de autores como Karl Erik Schollhammer, Veridiana Almeida e Gabriel Moreira Faulhaber, pesquisadores que se aprofundaram no estudo da ficção da literatura brasileira e procuram esclarecer sobre como essa literatura tem se comportado diante da realidade atual. A partir das leituras realizadas busca-se compreender como é construída na obra de Tezza a representação da afetividade, correlacionando essa questão com a sociedade brasileira atual.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade brasileira contemporânea. Afetividade. Cristóvão Tezza.

INTRODUÇÃO

Vivemos imersos em uma realidade complexa, em uma sociedade capitalista com perspectivas éticas e culturais questionáveis e na qual tudo parece se diluir com facilidade, especialmente os sentimentos, cada vez mais superficiais, e valores humanos. Ainda sonhamos com o tempo vindouro em que as pessoas demonstrarão mais afeto e cuidado umas com as outras, sem discriminação de raça, cor ou até mesmo por conter alguma característica especial, como é o caso do personagem Felipe da obra *O filho eterno*, objeto que vamos analisar neste trabalho.

Dessa forma, este estudo surge com o propósito de apresentar como é construída a representação das relações familiares, com ênfase na afetividade na

obra *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza (2007), relacionando-a com a sociedade brasileira contemporânea. A fim de contribuir para que consigamos compreender através da literatura fictícia, neste caso na obra de Tezza, como é, e como deveria ser o tratamento social com as pessoas com necessidades especiais em diversos setores da sociedade em que vivemos. Essa reflexão também permite repensar nossos atos perante esses sujeitos rotulados e discriminados, além de nos nortear para que saibamos encontrar uma saída para essa realidade intimidadora que vivenciamos atualmente.

Um filho é como um espelho no qual o pai se vê, e, para o filho, o pai é por sua vez um espelho no qual ele se vê no futuro (SØREN KIERKEGAARD, apud TEZZA). Esta citação encontrada na epígrafe do livro, garante uma reflexão sobre a questão de “Ser pai e ser filho”. Isso posto, talvez seja uma das inspirações do catarinense Cristóvão Tezza (1952-), que no ano de 2007 publicava pela editora Record, o romance *O filho eterno*. Uma obra que apresenta enredo não linear, pois, conforme afirma SILVA (2011, p. 39) lembranças e voltas ao passado no pensamento do personagem pai, desconstrói a linearidade da narrativa além de provocar perplexidade no receptor.

Sinteticamente, o enredo se passa do nascimento do filho do narrador-personagem, em 1980, ao sabor das pequenas conquistas diárias do personagem Felipe (filho) desde a infância até chegar a juventude, mais precisamente aos 25 anos de idade. Conforme a narrativa, será neste momento que o pai aceitará seu filho da maneira que ele é, um menino especial, uma eterna criança, ou seja, um filho eterno.

Em 2009 essa obra alcançou repercussões da crítica especializada e do público leitor, conquistou muitos prêmios importantes da literatura, tais como, o primeiro lugar no Prêmio Portugal Telecom de Literatura em Língua Portuguesa, como melhor livro do ano, o Prêmio Bravo! Prime de Cultura, escolhido melhor romance pela Associação Paulista dos Críticos de Arte (ApcA) e ganhador do Jabuti de melhor Romance. Além disso, recebeu o Prêmio São Paulo de Literatura, o Prêmio Zaffari & Bourbon, da Jornada Literária de Passo Fundo (2009), como o melhor livro dos últimos anos. Sucesso no Brasil, esta obra também foi lançada em mais quinze países, ou seja, repercutiu e disseminou-se em outros continentes do Planeta Terra.

Além de construir a representação da afetividade da obra *O filho eterno*, comparando com a sociedade brasileira contemporânea, outros objetivos norteiam este estudo, tais como, comprovar o porquê deste romance ser considerado um exemplo de literatura do século XXI, e também, relacionar a temática da obra de Tezza com a sociedade atual. Outro objetivo pontuado neste trabalho é elucidar as características que comprovem que este objeto em análise é um exemplo de romance brasileiro narrado em terceira pessoa, que apresenta uma história familiar, do relacionamento entre um pai e um filho com necessidades especiais. A pesquisa dar-se-á através de análises e interpretações da obra literária alicerçadas em pesquisas bibliográficas acerca da literatura brasileira do século XXI, bem como concepções teóricas sobre as relações afetivas da sociedade atual.

Para legitimar este trabalho, compreende-se analisar a questão da afetividade presente no romance *O filho eterno*, representado pelos personagens pai e filho, o que nos leva também a refletir sobre as relações familiares e ainda nessa perspectiva sobre os valores culturais e sociais que estão enraizados em nossa sociedade.

Ao longo da narrativa o personagem pai, que não é nomeado em nenhum momento da narrativa, é apenas chamado “ele”, demonstra que ama seu filho do jeito que ele é, percebe que não consegue mais viver sem o contato com o filho e aceita suas necessidades especiais. O pai torna-se o suporte para as pequenas conquistas cotidianas do filho com Síndrome de Down. Diante disso, busca-se relacionar as questões voltadas a afetividade nas relações humanas, com ausência da mesma nas situações em que ocorrem relações entre os cidadãos. Comumente encontramos essa carência na sociedade, contudo, isso ocorre na família, no trabalho, na escola, nos poderes públicos, enfim, em todos os meios em que ocorre relações sociais.

CARÁTER AUTOBIOGRÁFICO NA OBRA DE CRISTÓVÃO TEZZA

O filho eterno é uma obra que apresenta caráter autobiográfico, haja vista o fato de o autor, apesar de narrar em terceira pessoa, vivenciar o drama de um pai que após o nascimento do filho descobre que o menino possui Síndrome de Down. Como salienta Almeida (2013 p. 91) “[,,] *O filho eterno* parece denunciar uma série

de ocorrências da vida do autor, especialmente sua história sentimental conturbada”.

A espera de um filho sempre gera uma significativa expectativa nas famílias, principalmente nas figuras maternas e paternas. Em *O filho eterno*, o personagem pai e narrador da trama descreve o que aconteceu no dia do nascimento de seu filho. Enquanto a esposa concebia a criança, o pai imaginava o garoto já com cinco anos de idade, um garoto como qualquer outro, normal, e fazia planos para quando ele crescesse, imaginava ele correndo no quintal da casa, entre outras criancices. Mas quando chegou o momento de conhecer o menino o pai foi vítima de um abalo psicológico, tendo em vista que todos seus planos não caberiam mais naquela situação, o pai agora deveria aceitar e aprender criar seu filho Felipe que nascera com a trissomia do cromossomo 21. Tal remorso causou-lhe 25 de uma vida perturbada e atrapalhada pelo destino.

Não é difícil compreender como é impactante na vida de um pai, figura importante do seio familiar, que aos 28 anos de idade descobre que a chegada do primeiro filho não aconteceu da maneira esperada pela família. Cristóvão Tezza e o personagem pai de *O filho eterno*, compartilham do mesmo drama, sentimentos de medo, angústia e revolta tomam conta do personagem, e faz com que ambos não saibam como reagir diante da chegada de um filho especial, dessa forma é possível confirmar o pensamento de Almeida ao afirmar que esta obra é uma denúncia da história sentimental conturbada vivida pelo autor e também pelo personagem do romance.

A autobiografia resume-se em o sujeito narrador contar a própria história, em primeira pessoa, ou seja, é escrita pelo próprio biografado. Enquanto a biografia é um narrador que conta a história de outra pessoa, sempre em terceira pessoa. É este aspecto de narração em terceira pessoa que encontramos no romance *O filho eterno*, por isso desta obra apresentar caráter autobiográfico. A pesquisadora Dinalva Barbosa da Silva (2011) comenta em seu trabalho sobre o aspecto autobiográfico na obra de Tezza, vejamos:

[...] Obra esta que para alguns estudiosos é autobiográfica por tratar da relação entre pai e filho, este com síndrome de Down e o escritor, a pessoa física de Tezza, ter um filho de mesmo nome da personagem, Felipe, também com Síndrome de Down. Isso é explícito e é só o que um leitor relapso vê.[...] O texto dialoga constantemente com a realidade, tratando-se da verossimilhança, ideia de que aquilo que é narrado se assemelha à realidade, como por exemplo, o teatro, que representa o real. (SILVA, 2011, p. 38)

Faulhaber (2012) apresenta um estudo que aborda o conceito de pacto autobiográfico conforme o pensamento do teórico francês Lejeune. Dessa forma, compreende-se que para o crítico Lejeune a autobiografia é uma narrativa em prosa que um sujeito real faz de sua própria existência. Em uma perspectiva mais geral, pode-se afirmar que, para que aconteça autobiografia é preciso que haja relação de identidade entre autor, narrador e personagem:

[...] na autobiografia o autor se expõe ao afirmar dizer a verdade sobre si mesmo, ao passo que no romance autobiográfico não temos essa afirmação. No romance autobiográfico, ficamos limitados ao texto, ao enunciado. Na autobiografia entra em jogo a enunciação, o sujeito que diz “eu” e afirma, a um só tempo, ser o autor e o narrador e dizer a verdade sobre si.

O romance autobiográfico e autobiografia apesar de se aproximarem no que diz respeito a partirem de uma experiência vivida, se diferenciam com relação à recepção, pois a partir do pacto firmado previamente pelo autor, temos modos de leitura distintos. (FAULHABER, 2012, p. 7)

Ainda sobre a questão da autobiografia, Almeida (2013) pontua que, se o leitor apresentar um olhar mais profundo sobre o romance, ou seja, conhecendo a história pessoal do escritor, neste caso, Cristóvão Tezza, compreenderá a narrativa com outros olhos, pois tanto na vida real do autor, quanto na história fictícia do personagem, ocorre um relato de um pai que vive a experiência chocante de ter um filho com Síndrome de Down. Isso se justifica porque, quando o filho do escritor nasceu, em 1980, mesmo ano em que o personagem Felipe surgiu, essa deficiência era conhecida pela sociedade da época como “mongolismo”, em termos científicos Trissomia do Cromossomo 21.

Na narrativa, o personagem do médico pediatra descreve as características da criança para a família, da seguinte forma: “observem os olhos, que têm a prega nos cantos, e a pálpebra oblíqua... o dedo mindinho das mãos, arqueado para dentro... achatamento da parte posterior do crânio... [...]” (TEZZA, 2007, p. 30). Ouvindo isso, o pai lembra-se de uma dissertação que havia corrigido alguns meses sobre as características do cromossomo 21, também chamada Síndrome de Down, e assim, apresenta nitidamente um ar de vergonha e preocupação diante da situação dramática que estava vivendo. Em outras palavras podemos resumir esse acontecimento como um choque de realidade na vida do pai que notoriamente se

mostrou abalado emocional e fisicamente:

[...] Todas as palavras que o novo pai recebeu ao longo da vida criaram nele esta escravidão consentida, esse breve mas poderoso imperativo ético que se faz em torno de tão pouca coisa: quem é a criança que está ali? O que temos em comum? O que, afinal, eu escolhi? Como conciliar a ideia fundamental de liberdade individual, que move a fantástica roda do Ocidente, ele declama, com a selvageria da natureza bruta, que por uma sucessão inextricável de acasos me trouxe agora essa criança? [...] (TEZZA, 2007, p. 20)

Ter um filho “mongoloide”, termo utilizado pela sociedade da década de 80 para designar pessoas especiais, mais precisamente sujeitos com Síndrome de Down, provocava sentimentos contraditórios na família, principalmente no personagem pai. Infelizmente o tratamento com essas pessoas não acontece de forma digna de respeito, muitos se acham superiores frente alguém que possui necessidades especiais.

O personagem pai é um exemplo de figura paterna que encontramos atualmente na sociedade brasileira, por mais que o impacto, a preocupação seja imensa, este personagem busca os melhores meios igualitários para seu filho, melhores hospitais, clínicas e escolas, além de doar todo o seu tempo disponível e dar o máximo de si para que o aprendizado do menino Felipe, mesmo com suas restrições fosse a melhor possível. Com isso, o pai mostra-se um sujeito preocupado com o bem-estar do filho.

Hoje em dia ainda é notória a discriminação dos sujeitos com necessidades especiais dentro da sociedade brasileira, por mais que muitas leis estejam em vigor a favor destas pessoas exclusivas, ainda encontramos setores da sociedade que não cumprem com as normas estabelecidas. Como por exemplo, nos concursos públicos e privados, as empresas ou instituições devem disponibilizar de vagas para pessoas com necessidades especiais.

Na sociedade atual e também no romance *O filho eterno*, as crianças e todos os indivíduos especiais, são rotulados de forma discriminatória pela sociedade. Na narrativa é visível um contexto de sentimentos estranhos no personagem pai, como é visível no dia do nascimento de seu primeiro filho, sentimentos contraditórios dos esperados num momento tão único e especial que é a chegada de um filho, invadiam seu psicológico. Vergonha, ressentimento e até mesmo um consolo vil, o

levava a desejar a morte da criança como podemos verificar no excerto a seguir:

Ele recusava-se a ir adiante na linha do tempo; lutava por permanecer no segundo anterior à revelação, como um boi cabeceando no espaço estreito da fila do matadouro; recusava-se mesmo a olhar para a cama, onde todos se concentravam num silêncio bruto, o pasmo de uma maldição inesperada. Isso é pior do que qualquer outra coisa, ele concluiu – nem a morte teria esse poder de me destruir. A morte são sete dias de luto, e a vida continua. [...] Não era um choro de comoção que se armava, mas alguma coisa misturada a uma espécie furiosa de ódio. (TEZZA, 2007, p. 31)

A partir do exposto acima é possível compreender como ocorre o desprezo do pai diante do filho recém-nascido, compreende-se uma imagem de um pai bruto, seco, medroso e sem amor que se tranquilizava ao pensar que a criança poderia morrer logo. Veridiana Almeida (2011, p. 42) aborda sobre a questão da brutalidade com ênfase nas próprias palavras do narrador, ao mencionar que o romance é “brutalmente” biográfico, que a manhã do dia do nascimento do filho foi a mais “brutal” da sua vida, que foi “brutal” descobrir a anormalidade do filho. O fator da normalidade é outro aspecto não só vergonhoso, como também irritante na rotina do pai:

O problema da normalidade. Talvez ele mesmo escreva um pequeno roteiro com o texto certo para as pessoas recitarem no momento da confissão da tragédia. Algo como “Não me diga!” Mas imagino que hoje em dia já há muitos recursos, não? Olha, precisando de alguma coisa, conte comigo” – e então ele diria, obrigado, vai tudo bem. Mudariam de assunto e pronto.(TEZZA, 2007, p. 43)

A afetividade com pessoas especiais na sociedade atualmente, ainda é tratada de forma não natural. Muitos preconceituosos desprezam essas pessoas por serem diferentes. Uma vida de relações afetivas tanto na família, quanto no convívio social, é que reflete bem-estar nas vivências do ser humano. Negar a afetividade condena-nos a uma vida vazia, sem um verdadeiro sentido de estarmos vivos:

O choque de sair da escola das crianças normais para a primeira escola especial, quando a diretora devolveu o filho para ele. Não queremos seu filho – para ele, há escolas especiais, que têm treinamento e condições de tratar dele. Nós não temos. [...] O pai começa a perceber que todas as crianças especiais são diferentes umas das outras de um modo mais radical do que no mundo do padrão de normalidade. [...] (elas ouvem a palavra “não” milhares de vezes a mais do que qualquer pessoa normal) ... (TEZZA, 2007, p. 166-167)

Sabemos que a educação é um direito de toda criança, independente se ela possui deficiência ou não, dessa forma, todas as crianças em idade escolar têm direito à matrícula na rede regular de ensino. Tanto na rede pública quanto particular, os estudantes podem ser matriculados na creche, pré-escola, ensino fundamental e no ensino médio. O excerto acima revela-nos a falta de competência da personagem diretora que devolve o personagem Felipe, a criança com Down, ao pai, ela alega que nada mais pode fazer pela criança, afirma que se o menino continuar naquela escola irá prejudicar o desenvolvimento escolar dos demais colegas. Por isso, pede ao pai que o coloque em uma escola adequada para pessoas com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pretensão de analisarmos o romance *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza em questões de afetividade, correlacionado com a sociedade brasileira atual, procuramos tornar viável essa pesquisa mediante uma chave teórica que contemplasse os objetivos deste estudo. Assim sendo, afirmamos que o “filho eterno”, é Felipe, um menino que nasceu com a trissomia do cromossomo 21, sendo assim, um sujeito especial, com Síndrome de Down. Também é menino o personagem responsável pelo amadurecimento do pai, e a partir do enredo da narrativa revela-nos a falta de comprometimento da sociedade perante os indivíduos com necessidades especiais.

Outro ponto conclusivo deste trabalho que foi possível verificar, é a presença das personagens “mãe e filha”, por mais que elas não tiveram participação direta na narrativa, podemos afirmar que mesmo assim a estrutura familiar não se quebrou após o nascimento do filho especial. O personagem pai que a princípio mostrava-se um homem bruto, revela-se um sujeito humanizado. Ao longo da narrativa percebe-se sua sensibilidade, fragilidade e o seu amadurecimento enquanto figura patriarcal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Veridiana. A vida na obra: *O filho eterno*. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça/SC, v. 2, n. 2, p. 91-100, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/critica/trabalhos_acd/a_vida_na_obra_veridiana_al

meida.pdf. Acesso em: 7 abr. 2016.

ALMEIDA, Veridiana. **Confissão com ficção**: a criação biográfico-literária de Cristóvão Tezza. 2011. 190f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Literatura). Florianópolis, SC, 2011. 190 p. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em:
http://www.cristovaotezza.com.br/critica/trabalhos_acd/confissao_com_ficcao.pdf
Acesso em: 7 abr. 2016.

COLLARES, Paula Renata Lucas. *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza: entre o valor de mercado e a qualidade literária. **Anais da Semana de Letras**: o cotidiano das letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em:
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/corpus.htm> Acesso em: 7 abr. 2016.

SILVA, Dinalva. Barbosa da. A expressividade da escrita contemporânea em “*O filho eterno*” de Cristóvão Tezza. **Revista Pesquisa & Criação**, Universidade Federal de Rondônia, v. 10, n. 2, p. 37-47, jul./dez. 2011. Disponível em:
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/propesq/article/view/410> Acesso em: 7 abr. 2016.

TEZZA, Cristóvão. C. **O Filho eterno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ZANCHET, Maria. Beatriz. *O filho eterno*: resenha crítica. **Espaço Plural**, (Unioeste), n. 18, p. 153-155, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/download/1644/1333> Acesso em: 7 abr. 2016.

FAULHABER, Gabriel. Moreira. A autobiografia e o romance autobiográfico. **Anais do VI Simpósio Internacional Literatura, Crítica e Cultura** – Disciplina, Cânone: Continuidades & Rupturas. PPG Letras: Estudos Literários, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Darandina Revisteletrônica, 8 p., 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina>. Acesso em: 9 abr. 2016.

Bibiana Zanella Pertuzzati é acadêmica do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista de Iniciação Científica PROBIC-FAPERGS. E-mail: bybypertuzzati@hotmail.com

Ana Paula Teixeira Porto é professora orientadora do trabalho, docente dos Cursos de Graduação e Mestrado em Letras da URI– Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br

NO ANTIGAMENTE, NA VIDA, DE JOSÉ LUANDINO VIEIRA

Camila Zancan

Ilse M. R. Vivian

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo a partir do estudo da narrativa *No Antigamente, Na Vida*, de autoria do escritor de origem angolana, José Luandino Vieira, analisar “Estória d’Água gorda”, focalizando a construção da personagem no que concerne à constituição de sua identidade. Nesta perspectiva, partindo da apresentação do contexto histórico-social em que foi escrita a obra, intenta-se descrever as estratégias narrativas que dão forma à personagem, segundo uma abordagem analítica e comparativa. Com esse cotejo, busca-se observar as relações entre o texto literário e as questões levantadas pela crítica, como a presença da violência no processo colonial e a constituição do sujeito em meio a confrontos ideológicos instituídos pela relação entre colonizador e colonizado, contexto em que se forjam múltiplas fronteiras, as quais são de extrema relevância para a composição da personagem. Nosso estudo é um convite a seguir a trajetória de (re)nascimento do sujeito que necessita romper com estruturas há muito imóveis para dar sentido à própria existência. Nesse movimento, constituir-se não significa apenas tomar consciência de si perante o mundo e (re)conhecer o outro, mas, também, como resposta à opressão vivida, recriar-se representa a ressignificação de todo o universo nacional e a instauração de um novo tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa. Personagem. Identidade. Luandino Vieira.

O presente trabalho tem por objetivo, a partir do estudo da narrativa *No Antigamente, Na Vida*, de autoria do escritor de origem angolana, José Luandino Vieira, analisar “Estória d’Água gorda”, focalizando a constituição de identidades no referido texto. Nesta perspectiva, partindo da apresentação do contexto histórico-social em que foi escrita a obra, intenta-se descrever as estratégias narrativas que possibilitam delinear as noções adotadas no que diz respeito às identidades da cultura angolana, segundo uma abordagem analítica e comparativa.

Com esse cotejo, busca-se observar as relações entre o texto literário e as questões levantadas pela crítica, como a presença da violência no processo colonial e a constituição de identidades em meio a confrontos ideológicos instituídos pela relação entre colonizador e colonizado, contexto em que se forjam múltiplas

fronteiras, as quais são de extrema relevância para a composição da personagem.

Nosso estudo é um convite a seguir a trajetória de (re)nascimento do sujeito que necessita romper com estruturas há muito imóveis para dar sentido à própria existência. Nesse movimento, constituir-se não significa apenas tomar consciência de si perante o mundo e (re)conhecer o *outro*, mas, também, como resposta à opressão vivida, recriar-se representa a ressignificação de todo o universo nacional e a instauração de um novo tempo.

Torna-se imprescindível, para a boa compreensão do tema, versar brevemente sobre alguns acontecimentos da história pessoal do autor. José Luandino Vieira é o pseudônimo literário de José Vieira Mateus da Graça, adotando Luandino, em homenagem à Luanda, capital de Angola. Nascido em Portugal no ano de 1935, viveu sua infância e juventude em Luanda, convivendo vários anos em “musseques”, bairros da periferia da capital. Dessa experiência, Luandino retirou o conhecimento para escrever seus textos. Tornou-se cidadão angolano pela sua participação na luta contra a dominação portuguesa e pela contribuição no nascimento da República Popular de Angola. Foi preso em Luanda e enviado ao campo de concentração de Tarrafal (Cabo Verde), passando mais de uma década na prisão, por ser acusado de participação no Movimento Popular de Libertação da Angola (MPLA).

Com o intento de destacar a importância literária de Luandino, é importante apresentar suas principais obras: *A cidade e a infância*(1957); *Luanda* (1965); *Velhas histórias*(1974); *A vida verdadeira de Domingos Xavier* (1974); *Vidas novas* (1975); *Nós, os do Makulusu* (1975); *No antigamente, na vida* (1974); *Macandumba* (1978); *João Vêncio: os seus amores* (1979); *Laurentino Dona Antônia de Sousa Neto e eu* (1981).

Segundo Stuart Hall, tem-se discutido amplamente sobre a questão das identidades. O autor afirma que as antigas identidades estão em declínio, fazendo com que surjam outras novas e, por conseguinte, segmentando o sujeito moderno. Em decorrência desse processo de mudança, observa-se a “crise de identidade”, pela qual há um deslocamento das “estruturas e processos centrais das sociedades modernas” (HALL, 2005, p.07).

Neste liame, Kobena Mercer trata sobre a construção da identidade, processo existente quando a consciência sobre si mesmo deixa de ser fixa e é vista como movimento:

Esse duplo deslocamento- descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (1990 apud Hall, 2005, p.43).

De acordo com Hall (2005, p.10-13), a identidade apresenta-se em três distintas concepções: a concepção de identidade do sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Cabe esclarecer seus conceitos, destacando primeiramente o sujeito do Iluminismo, o qual pode ser descrito como um indivíduo centrado, unificado e possuidor das capacidades de razão, ação e consciência, com o seu núcleo interior visto como fixo no decorrer de sua existência. Já na dimensão do sujeito sociológico, entende-se que o núcleo interior do sujeito forma-se na relação com outras pessoas que são importantes para ele, não sendo, portanto, autônomo e autossuficiente, ou seja, há a integração entre o indivíduo e a sociedade na criação de identidades. Caracteriza o sujeito pós-moderno a ausência de uma “identidade fixa, essencial ou permanente”, assumindo identidades diferentes de acordo com o momento. (HALL, 2005, p.10-13)

É importante, para compreender a literatura, examinar a história colonial europeia seguindo a construção da identidade do povo angolano, cujo tema é reiteradamente mencionado nos textos de Luandino. No âmbito literário, a análise histórico-cultural faz-se necessária para melhor entendimento da identidade do sujeito nessas literaturas.

A obra de Luandino relaciona-se com o contexto dos processos de colonização e descolonização sofridos pela África. A textualidade surgida no período colonial ou após a independência política dos países africanos constitui-se por especificidades que, embora em parte apresentem traços semelhantes ao contexto aludido por Bhabha (1998) quando ilustra o cenário da pós-modernidade, devem ser mais de perto focadas, para evitar uma visão unilateral e ocidentalizada no que diz respeito a fenômenos que são de ordem interna e bem particulares. Com referência às mediações existentes entre a África e o Ocidente, ao tratar sobre as diferenças constitutivas das identidades em processo, em fala dirigida ao público de um Simpósio no Rio de Janeiro, Rita Chaves observa:

A ideia que dá corpo a esse evento traz em si a marca da ambiguidade e, num primeiro momento, pode provocar um pequeno susto aos que vêm lidando com as questões africanas e se habituaram, até por estratégia, a ver na África um espaço em que as matrizes se associam à pureza. E, é preciso que se diga, não se trata de uma atitude gratuita, pois na realidade todo movimento de aproximação do Ocidente com a África tem sido mediado pela violência e no sentido da diluição de suas referências. Na forma da exploração desenfreada ou sob a máscara da cooperação, o continente, via de regra, continua sendo vítima de políticas e acordos que só o vêm afastando da situação de paz necessária a sua recuperação. (CHAVES, 2005, p.247)

No que diz respeito à construção de identidades, convém lembrar que foi no século XVI, com o expansionismo territorial, e a busca por novas fontes de exploração em solo africano que se forjou uma identidade nacional. Segundo Ruckert (2012, p.78) a missão civilizatória justificava a exploração, tendo essa um caráter compensatório, ou seja, explorar por introduzir uma identidade e civilizar um povo até então considerado sem identidade.

A nação origina-se no decorrer do século XVIII, após a Segunda Guerra Mundial, com o declínio dos impérios coloniais. A ideia de nação constrói-se baseada em uma combinação de “espaço geográfico com linguagem, economia, arte, raça e todo o sistema de crenças, atitudes e comportamentos compartilhados pelos indivíduos” (VIEIRA, 2009, p. 173-174), não importando as suas origens. Ocorre então uma recuperação dos valores ascendentes e a busca de uma identidade nacional, posteriormente ao período da descolonização dos países africanos.

Nesse sentido, considera-se que tudo que engloba as representações culturais nacionais, desde perdas e vitórias dão forma ao indivíduo, de tal maneira que a sua vida se vincula intimamente ao rumo da nação. Assim, os indivíduos possuem uma identidade própria que permite que sejam reconhecidos perante os variados grupos sociais. Alguns autores aderem à expressão “identidades culturais”, por entenderem que a identidade é exposta sob várias faces no texto, considerando o uso do termo no singular como restritivo às suas conotações (BARBOSA, 2007).

Dessa forma, a identidade tem como fonte primordial as culturas nacionais. Acrescenta-se a isso o pensamento de Stuart Hall acerca do processo de construção da identidade nacional:

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. (...) Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos- *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. (HALL, 2005, p. 48-49).

Buscar a formação da identidade cultural e nacional do povo angolano é um dos intuitos da literatura, sob a pretensão de libertação, que acompanha a evolução da conscientização nacional em Angola. A literatura, nesse contexto, cumpre o papel de mecanismo de libertação ou resistência do colonizado perante o colonizador, construindo assim uma concepção de nacionalidade, rompendo com os ideais dos europeus que ocuparam o solo angolano em busca de expansão tanto econômica quanto territorial. (VIEIRA, 2009, p. 175)

Nesse âmbito, o autor contemporâneo José Luandino Vieira reafirma o passado como essencial, valorizando-o, e por tal circunstância, assim como afirma Chaves (2005, p.45-48), pode-se dizer que, em sua obra, ocorre o resgate de um passado remoto para ir ao encontro de uma identidade articulada na diferença.

A obra *No antigamente, na vida* é escrita de tal forma que se torna possível afirmar que ocorre o rompimento com padrões pré-estabelecidos e consagrados. Trabalha-se a recuperação da cultura dos povos, procurando reestruturar a identidade dos sujeitos, para tal, o escritor valoriza as culturas populares em diversos pontos do texto.

Com relação aos aspectos referentes à linguagem da narrativa, é possível observar, pela análise dos escritos de Vieira, a figura do hibridismo impregnada em seus textos, especialmente na referida obra. Essa característica exerce a função de recuperação das tradições dos povos e concentra-se em impedir o apagamento das culturas populares. As recorrentes menções aos “musseques” remetem à ideia de identidade do país, assim como a relação de valorização do “quimbundo” (língua falada nos bairros luandenses) em detrimento da língua portuguesa, imposta pelo colonizador.

Ao empregar esse código linguístico ocorre uma ligação entre o atual e o tradicional, harmonizando as “mesclas” culturais. Objetiva-se, assim, alcançar o respeito e enaltecer a cultura popular. Todavia, cabe explicar o sentido atribuído, aqui, ao termo “mesclas”: procedimentos de linguagens que se destinam a misturar os códigos da oralidade e da escrita, bem como da linguagem culta com a

linguagem popular (BARBOSA, 2007).

Pode-se observar em *No antigamente, na vida* o uso, em vários momentos, de palavras e de expressões oriundas do quimbundo:

– Água gorda... – eu disse. E ela alevantou os olhos, branca-branca, nem parecia era a mais mulata, sungarinbenga.
–Tu és cruel... vingativo... – soletrava miúdo da primeira-cabunga no livro do João de Deus. (VIEIRA, 2005, p. 66.)

As palavras “sungarinbenga” e “cabunga”, que integram o léxico do quimbundo, aparecem no texto em meio à língua portuguesa, realizando a proposta de mistura de sentidos entre a língua oficial e o dialeto e, conseqüentemente, entre duas culturas. Nesta linha de raciocínio Stuart Hall, destaca que

Algumas pessoas argumentam que o “hibridismo” e o sincretismo— a fusão entre diferentes tradições culturais— são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado. Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, “a dupla consciência” e o relativismo que implica, também tem seus custos e perigos. (HALL, 2005, p. 91).

Outro aspecto muito importante que está presente na obra *No Antigamente, na Vida* é a referência à oralidade, algo que aparece constantemente na “Estória d’Água gorda”. O inconformismo e a não aceitação passiva à imposição do idioma dos colonizadores em Angola transparece numa linguagem mais coloquial com o uso de expressões da oralidade, identificada numa linguagem do cotidiano e da cultura oral do povo ainda sem voz, sem uma identidade definida.

A cultura da oralidade é algo muito importante para o povo angolano, pois os conecta diretamente ao passado e às tradições. O famoso contador de histórias, que cumpria a função de transmitir de geração para geração os ritos e a tradição reaparece na literatura escrita, reintegrando, assim, saberes escritos aos saberes populares. Considerando que a escrita no país de Angola é algo muito recente, tendo em vista que a maioria da população é analfabeta, realizar esse hibridismo significa preservar traços da identidade angolana.

O mecanismo de aproximar as duas formas de linguagem na tentativa de preservar a identidade e costumes desse povo, como afirma Adriano Correia Barbosa, representa, também, uma forma de respeitar o passado, já que a

“oralidade é pois a própria vida do conto tradicional. Este, narrado no seu contexto próprio, é celebração; reduzido à escrita, não passa de uma múmia”.

Portanto, a literatura é um modo de afirmar a nacionalidade e conhecer a nação. É dessa perspectiva que o autor José Luandino Vieira faz uso das referências a todo um universo da oralidade em suas histórias, valorizando e resgatando as tradições das culturas populares. Conforme o trecho citado abaixo da “Estória d’Água gorda”:

Tens sorte, aranha solitária: levaria a mae do Candinho, essa velha analfabeta ia ouvir o ranger do aparo da civilização ratificando a sua milenária ignorância assimilada – (Mon’ ami a-ngi- tambula nê kua kianda kia Kinaxixi... Eme, Ngana Nzambi, kituxi ki ngate, Tata? O monandengue iú hanji, kituxi kianhi ki ’ ate, Ngana Nzaimbi Tata?...) entre tuas pernas de algodão negro. (VIEIRA, 2005, p. 98).

As questões específicas atinentes à “Estória D’Água gorda”, ao fato de como se dá a construção de identidades, aparecem também diretamente ligada à natureza da personagem. Dinito, que é também o narrador da história revela uma constituição a índole má, agressiva, em alguns momentos, embora em outros momentos se mostre um sujeito muito bondoso. Em vários fragmentos, observa-se a violência como parte da natureza do sujeito, embora não apenas evidenciada como constituinte da personalidade da personagem, mas como elemento que integra uma cultura:

Ele [Candinho] sabia tudo (...). Só não sabia que vou lhe matar; ninguém que lhe avisou; é pena. Eu queria matar para tu veres que sou mau, cuspir nas sagradas entranhas do dia feriado mundial; mas queria ele vivo comigo nos pássaros do crepúsculo de nossa lagoa voltando nas asas deles. E matei. (VIEIRA, 2005, p. 78).

Essa característica decorre do fato de que toda herança cultural do país deixa suas marcas. Por meio da leitura de “Estória D’Água gorda” percebe-se, assim, a guerra e a violência como partes constituintes do sujeito angolano. Decorre disso a percepção do leitor sobre a personagem Dinito: era mau, mas não por opção, mas por ser a maldade uma forma de resistência perante o mundo. Assim como afirma Fanon (1980), a violência já está no cérebro do colonizado, e esta será necessária à mobilização da revolta, do desejo de libertar-se, reescrevendo a cultura que foi subjugada na situação colonial.

“Nunca nos deixaremos domestica, juro!” A fala da personagem traz à tona todo o passado africano, resultado do longo processo de incomunicabilidade imposto pelo colonialismo, cuja política consistia em, mais do que apagar as culturas locais, fomentar a distância de qualquer outra civilização, abismo construído de forma suficientemente profunda a ponto de poderem ser vistas suas consequências até os dias de hoje. As fendas impostas pelo colonialismo intensificaram no interior do continente as diferenças de caráter étnico, linguístico e racial, inviabilizando muitas das tentativas posteriores de construção de uma unidade nacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Adriano C. **Angola: imagens e mensagens**. Contos tradicionais. Santo Tirso: Mosteiro de Singeverga. Editora Edições Ora & Labora. 1990.

BARBOSA, Lilian. Viagem ao primitivo: Luandino Vieira e Mario Vargas Llosa. In: **III Encontro de Professores de Literaturas Africanas: Pensando África-Crítica, Ensino e Pesquisa.**, 2007, Rio de Janeiro. III Encontro de Professores de Literaturas Africanas: Pensando África-crítica, Ensino e Pesquisa., 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CHAVES, Rita. O Passado Presente na Literatura Angolana. In: _____. **Angola e Moçambique: Experiência Colonial e Territórios Literários**. São Paulo: Ateliê editorial. 2005.

FANON, Frantz. **Em Defesa da Revolução Africana**. Lisboa: Editora Sá da Costa, 1980.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: DP&A Editora, 2005.

RÜCKERT, Gustavo Henrique. História e identidade angolana em Luandino Vieira: quem é o nosso de Nosso musseque? **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 7, n.8, p. 77-84, 2012.

VIEIRA, José Luandino. **No Antigamente, na Vida**. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

VIEIRA, M. J. B. Linguagem e identidade em Luanda, de Luandino Vieira. In: Maria Luíza Ritzel Remédios; Regina da Costa da Silveira. (Org.). **Redes e capalunas: identidade, cultura e história nas literaturas lusófonas**. Porto Alegre: Editora do UniRitter, 2009.

Camila de Souza Zancan é graduanda do curso de Letras-Inglês na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen / RS – URI. Bolsista de Iniciação Científica. E-mail: camila.zancan@hotmail.com

Ilse Maria da Rosa Vivian é doutora em Letras (2014 - bolsa CNPq) pelo Programa de Pós-graduação em Letras (CAPES 6) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Mestre em Letras (2004 - bolsa CNPq) pela mesma Universidade. Estágio de doutorado (2012 - bolsa CAPES) na Universidade de Coimbra. Atualmente, é professora do Programa de Pós-graduação em Letras – Literatura Comparada e do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: ilsevivian@hotmail.com

LITERATURA COMPARADA E A RELAÇÃO COM OUTRAS ARTES - MUSICALIDADE NA OBRA DE HELENA KOLODY

Cristian Javier Lopez

RESUMO

Esta proposta de estudo faz parte da pesquisa de doutorado “Idea Vilariño (Uruguay) y Helena Kolody (Brasil) – cantos a la vida: encuentros poéticos en América Latina” que realizamos na área de estudos literários da Universidade de Vigo/Espanha. No momento, temos como objetivo efetuar uma reflexão sobre a musicalidade presente na obra da poetisa paranaense Helena Kolody, pois consideramos este um aspecto característico de sua produção. Assim, realizamos algumas considerações sobre a relação poesia e música apoiados pelas teorias da Literatura Comparada. Escolhemos como corpus de análise alguns poemas da obra *Infinita sinfonia* (2011) – expondo alguns dos poemas nos quais a musicalidade se evidencia claramente em alusões diretas, assim como a obra musical “Seis poemas”, de Helena Kolody (2003). Este é um trabalho de musicalização de poemas de Kolody feita pelo compositor Henrique de Curitiba. Partimos da antiga relação entre a literatura e a música para revelar como tal convergência interartística encontra ainda hoje um espaço representativo no qual se consegue potencializar as expressões artísticas que as compõem. Valer-se dessa conjunção das artes no processo de ensino-aprendizagem também pode contribuir para que o mencionado processo seja mais significativo e criativo tanto para os alunos como para os professores em sala de aula. Destacamos, por último, a importância de estabelecer vínculos de comunicação entre a literatura e outras artes, promovendo-se, assim, a interdisciplinaridade como recurso significativo na formação crítica do leitor em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia e música. Helena Kolody. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Ao nos dispormos a refletir sobre a confluência artística literário-musical, percebemos que, desde o começo da história, as artes estiveram unidas a serviço do homem. Assim, por diversos meios como, por exemplo, a composição musical e poética, os sujeitos retrataram seu mundo e suas vivências, comunicando aspectos que são próprios da sua subjetividade. Em todas as sociedades podemos encontrar as diversas formas artísticas formando parte do sistema sociocultural e atuando, de maneira significativa, no desenvolvimento integral dos cidadãos. Nesse sentido, a

arte agiu, desde as suas origens, como elemento substancial dentro da ordem do religioso, político, moral e histórico das civilizações. Conforme expõem Hugh Honour e John Fleming, na obra *Historia del Arte* (1987), as formas artísticas

[...] están en algún punto entre el conocimiento científico y el pensamiento mágico o mítico, entre lo que percibimos y lo que creemos, y también entre las capacidades y las aspiraciones del hombre. Como medio de comunicación el arte está próximo al lenguaje, con la intención de expresar conceptos de naturaleza didáctica o moralmente instructivos, pero al mismo tiempo es con frecuencia un medio de control cercano a la magia, con intenciones de ordenar el mundo físico, de detener el tiempo y asegurar la inmortalidad. (HONOUR e FLEMING, 1987, p. 1).

Ao levar em consideração o que expressam os autores, cabe destacar que a importância das artes, como peça ou componente organizacional do mundo, físico e/o espiritual, fundamenta-se na necessidade de comunicação do sujeito com seus semelhantes e com seu meio. Além disso, deve-se considerar que uma das características relevantes de todas as artes encontra-se na sua capacidade interdisciplinar na hora de estabelecer relações com outras áreas, como as ciências humanas, por exemplo, na criação de objetos artísticos híbridos que revelam as múltiplas capacidades expressivas de cada sujeito.

Jaime Hormigos Ruiz, na sua obra *Música y sociedad-Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad* (2008), expõe, por exemplo, a importância da arte musical na sociedade desde um ponto de vista comunicativo, mencionando que

[...] el hombre entra en contacto con el mundo a través de sus sentidos, cada uno de ellos le permite conocer alguno de los aspectos del entorno que le rodea. En esta necesidad de percibir el entorno a través de los sentidos, el sonido se convierte en un elemento fundamental para transmitir y recibir información. Después del habla, la música es el sonido más importante generado por el ser humano. Es una estructuración de sonidos que constituye en lenguaje imaginario con un valor expresivo propio. La música es un instrumento comunicativo fundamental que persigue describir conceptos, sensaciones, lugares, situaciones, etc. (HORMIGOS RUIZ, 2008, p. 175-176).

Conforme expressamos anteriormente, e dentro deste amplo contexto das diferentes artes, a música é considerada um meio especial de expressão e comunicação; uma linguagem própria que nos possibilita um conhecimento especial do mundo, das demais pessoas e de nós mesmos. A literatura, por sua vez, é a arte que busca explorar ao máximo o poder expressivo, evocativo e representativo dos

signos linguísticos utilizados pelos indivíduos no seu processo mais comum de comunicação. De acordo com Joan María Martí (2014, p. 94-95),

[...] existe el paralelismo de la musicalidad de la poesía, la que durante siglos fue considerada como el lenguaje llevado a su máxima expresión, y la música poética, como poemas sinfónicos de Berlioz, Listz o Debussy, que pretenden conmover los sentimientos a través de las sensaciones provocadas al escuchar cierta música orquestal tal y como sucede con la poesía.

Essas duas linguagens específicas – literatura e música –, na atualidade, não representam tão somente a conjunção de duas artes distintas, senão todo um complexo de inter-relações e interdisciplinaridades que oferecem inúmeras possibilidades de criação e interpretação. Conforme expõe Silvia Alonso, na obra *Música Literatura y Semiosis* (2001), notamos claramente esta comunhão, pois

[...] relacionado con este aspecto globalizador de los estudios semiológicos, se encuentra el hecho que creemos que constituye el punto de partida más importante: ambos sistemas [musical y lingüístico] son parte de una actividad general de los procesos de comunicación humanos. En la mayoría de los estudios comparatistas, independientemente de su alcance teórico, se pone en evidencia el intercambio comunicativo como marco y ámbito de funcionamiento del arte. (ALONSO, 2001, p. 12).

Desse modo, segundo o que expressa a autora, podemos perceber nitidamente a inter-relação entre estas duas artes, literatura e música, cuja aproximação se estende além das estruturas, possibilitando confluências que ampliam as dimensões expressivas de ambas. A abordagem a essa confluência é possível por meio das proposições contemporâneas da Literatura Comparada, conforme veremos a seguir.

LITERATURA COMPARADA E SUA RELAÇÃO COM AS OUTRAS ARTES

O estudo das obras escolhidas, *Infinita Sinfonia* e, em especial, *Seis poemas de Helena Kolody*, centra-se no fato de que elas são poemas que foram musicalizados e, a partir disso, são produtos híbridos que chamam a atenção pelos elementos aglutinadores que apresentam nessa nova configuração. Esses elementos podem ser desde os arranjos musicais até estratégias de composição textual como, por exemplo, as intertextualidades ou referências diretas a

nomenclaturas musicais na escrita literária.

No que diz respeito à área na qual se insere a proposta, mencionamos que a Literatura Comparada

[...] fornece um método de ampliação da perspectiva na abordagem de obras literárias isoladas – uma maneira de se olhar para além das estreitas fronteiras nacionais –, a fim de que sejam discernidos movimentos e tendências nas diversas culturas nacionais e de que sejam percebidas as relações entre a literatura e as demais esferas da atividade humana. (ALDRIDGE, 1994, p. 255).

Neste sentido, a obra kolodyana selecionada encontra lugar nos aspectos descritos por Aldridge já que contém, por um lado, expressões literárias denominadas Haikai, procedentes do Japão, que foram introduzidas, escritas e cultivadas no Brasil pela autora paranaense, e o outro fato relevante é que este corpus foi objeto de musicalização, com um estilo erudito europeu. Essa foi uma ação realizada pelo artista Henrique de Curitiba. Assim, pode-se perceber que o nosso corpus está composto de objetos artísticos cujas características são provenientes de diferentes países e continentes, de distintas épocas e movimentos literários culturais, atendendo, assim, às intenções acima expostas dos estudos comparados contemporâneos.

O estudioso espanhol, Claudio Guillén, na sua obra *Entre lo uno y lo diverso* (2005), expõe e agrega importantes pensamentos acerca do caráter da Literatura Comparada e o âmbito no qual esta se desenvolve. Segundo o teórico espanhol:

La Literatura Comparada consiste en un examen de las literaturas desde un punto de vista internacional. Pues su identidad no depende solamente de la actitud o postura del observador. Es fundamental la contribución palpable a la historia, o al concepto de literatura, de unas clases o categorías que en realidad no han sido meramente nacionales [...] el talante del comparatista, lo que permite acometer semejante empresa, es la conciencia de unas tensiones entre lo local y lo universal; o, si se prefiere, entre lo particular y lo general. Digo local –lugar– y no nación –nacionalidad, país, región, ciudad– porque conviene destacar aquellos conceptos extremos que encierran una serie de oposiciones generales, aplicables a situaciones diferentes. (GUILLÉN, 2005, p. 27-29).

Neste sentido, a possibilidade da interação da Literatura Comparada com outros ramos do conhecimento, como a história, por exemplo, auxilia-nos como complemento indispensável quando nos deparamos com trabalhos que buscam um

diálogo da literatura e outras áreas. Deste modo, consideramos que a relação literário-musical requer tal método de trabalho. A Literatura Comparada não se restringe a um único campo de atuação ou método, de acordo com o que defende Aldridge (1994, p. 259), pois

[...] por causa da vastidão do material e da multiplicidade de problemas encontrados na literatura comparada, não existe um método ideal ou um modelo para o estudo. A terminologia metodológica é, quando muito, ambígua, e inúmeros métodos diferentes podem ser utilizados, ainda que se tratando do estudo de um mesmo problema. Em outras palavras, o método é menos importante do que a matéria.

O novo produto cultural pode chegar a ser importante como criação artística na medida em que ofereça outra visão do cânone e do seu contato com a sociedade na qual se gera. Ao refletir sobre o valor social da arte, Hormigos Ruiz (2008, p. 11) expõe que

[...] a menudo se ha subestimado la capacidad que tiene el arte para incidir en la sociedad, en especial, cuando se trata de contribuir a mejorarla éticamente. La obra de arte se crea con un propósito determinado, con una finalidad que cumplir dentro de la esfera social [...].

Tais propósitos se unem também aos conceitos do que é considerado como *híbrido* na contemporaneidade, segundo Zilá Bernd (1998). Nesse contexto, destacamos a importância de estudar a lírica desta poeta pelo valor do diálogo interartístico que sua obra estabelece, como meio de reavivar a arte e de estimular a aparição de novos produtos culturais. Diálogo susceptível de ser estudado graças ao apoio epistemológico oferecido pelas novas dimensões da Literatura Comparada, conforme expõe, entre outros, Camarero com sua obra *Intertextualidad - Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural* (2008).

Desta maneira, buscamos explorar como o texto literário, ao sofrer uma intervenção musical, constrói pontes de diálogo interartísticos. Por outro lado, quando a música toma a letra de poemas como base de uma canção, amplia-se o público receptor da obra literária, e ela se revitaliza, graças a esta hibridação. Vejamos, a seguir, como a poeta paranaense vale-se da música na construção de sua poética.

MUSICALIDADE NA OBRA DE HELENA KOLODY

O ponto de encontro entre as duas artes, literária e musical, radica na necessidade do homem de revelar o que sente, valendo-se, para tal fim, de diferentes meios de exteriorização da subjetividade. Neste caso, as artes operam em prol de um só objetivo: transmitir e resguardar conhecimentos, tradições, memórias e expressões do ser. Na antiguidade, a tradição oral foi encarregada de manter vivos os costumes dos povos e transmitir as memórias acumuladas às gerações vindouras. Desse modo, o começo de ambas as disciplinas – literatura e música – tem sua origem na oralidade, expressão que foi evoluindo ao longo da história da humanidade às formas escritas. Essa trajetória evolutiva segue ainda hoje seu desenvolvimento. Neste sentido o crítico e poeta Octavio Paz (1996, p.12) considera que

[...] a poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesia, mas existem os que não têm prosa. Portanto, pode-se dizer que a prosa não é uma forma de expressão inerente à sociedade, enquanto que é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas. A poesia ignora o progresso ou a evolução e suas origens e seu fim se confundem com os da linguagem.

Podemos afirmar, desse modo, que a relação existente entre a música e a poesia encontra-se ligada desde seus começos às tradições culturais das sociedades. Esta conjunção, atualmente, encontra-se muito presente nas diferentes esferas da circulação da arte. Um exemplo disso pode-se observar ao analisar uma série de poemas de Helena Kolody. A criação poética de Kolody foi amplamente estudada por Antonio Donizeti da Cruz, na sua obra *Helena Kolody: a poesia da inquietação* (2010). Na sua leitura do universo poético de Kolody, o pesquisador opta por fazê-lo desde o signo da “inquietação”. Essa opção leva-o, então, a analisar a obra da poeta sob quatro linhas bem definidas, conforme expressa na seguinte passagem de sua obra:

Na poesia de Helena Kolody, a inquietação – enquanto questionamento e busca de sentido existencial – pode ser vista em quatro eixos temáticos, nos planos: a) da comunicação linguística, pois a palavra ‘inquietação’, enquanto signo, aparece em poemas de quase toda sua obra; b) do fazer poético e do compromisso de busca da palavra mais adequada à expressão poética, visto que o poeta está sempre em luta com as palavras; c) da busca do sentido existencial, ou seja, o questionamento do sujeito lírico na poesia Kolodyana,

sempre indagando a respeito do sentido da vida; d) da nostalgia, como retorno às origens, em que o sujeito lírico busca o passado, a paisagem natal e a sua origem ucraniana (DONIZETI DA CRUZ, 2010, p. 69).

Desde esta ótica, vemos que, assim como a inquietação é um dos elementos constantes na poesia de Kolody, ela, muitas vezes, consegue a sublimação deste elemento através do fato de que o eu-lírico busca a evocação da música para expressar melhor essa energia propulsora de sua produção poética. Assim, temos presentes nas formas de expressão do subjetivismo kolodyano elementos e fatos da vida cotidiana, impregnados da inquietação que faz referência Donizeti da Cruz (2010), transformados e sublimados em canções e cantigas, ou seja, expressões poéticas em forma de música.

Esta poeta, que soube levar a expressão profunda do poema à sinteticidade do Haikay, mostra-nos que a música é um elemento reincidente e inspirador do seu fazer poético. Exemplo disso encontramos em muitos de seus poemas ao longo de toda a obra que produziu. Dessa produção nos limitamos a nomear só alguns, compilados no livro *Viagem no Espelho e vinte e um poemas inéditos* (Ed. Criar: 2001), como: “Ressonância” e “Caixinha de música” (p. 21, 24-25 [originalmente da obra Reika (1993)]), “Cantar” (p. 45 [originalmente da obra Poesia Mínima (1986)]), “Oceano sonoro”, “Bandeira” e “Antes” (p. 63, 66 [originalmente da obra Sempre Palavra (1985)]), “Coragem de cantar” (p. 76 [originalmente da obra Infinito Presente (1980)]), “Música romântica” (p. 85 [originalmente da obra Saga (1980)]), “Cantiga” (p. 104 [originalmente da obra Tempo (1970)]), “Canto” (p. 124 [originalmente da obra Trilha Sonora (1966)]), “Canção da plenitude”, “Canção de ninar”, “Cantiga”, “Magia da canção” e “Cantiga de roda” (p. 148-149 [originalmente da obra Vida Breve (1964)]), “Canção de inverno”, “Música eterna” e “Canção de manhã” (p. 168, 171, 176 [originalmente da obra A sombra no rio (1951)]), “Canários” (p. 198 [originalmente da obra Música Submersa (1945)]) “Canto místico”, “Cântico”, “Canto do amor impossível” e “Canção sem nome” (p. 221, 225, 228 [originalmente da obra Paisagem Interior (1941)]).

Com os exemplos acima mencionados podemos apreciar o quanto está presente o elemento “música” na obra de Kolody. Esta outra forma de expressão artística, e como ela é utilizada nas composições lírico-discursivas da poeta, mostra-nos a visão da autora sobre a arte musical como componente do seu universo inspirador.

Nessa pequena mostra de poemas selecionados se pode perceber que Kolody, ao escrever, envolvia-se numa atmosfera na qual a inquietação passa a ser, de certa maneira, apaziguada pela presença da música. Isso é possível porque ela se faz caminho e fonte para que o eu-poético possa expressar-se plena e intensamente. Nessas produções se encontra a conjunção da música e o canto, a melodia e o ritmo com os demais elementos que compõem suas obras. Tal criação artística nos leva a direcionar nosso olhar para a transmutação dos elementos cotidianos e para a busca existencial em união recíproca com a música na composição poética da autora. Neste ponto, tomamos como exemplo os poemas “Coragem de Cantar” e “Magia da Canção”, que mencionamos abaixo:

Coragem de Cantar

Florescer em canções
Entre o metálico estridor
Do transcorrer diário.

Cantar a alegria,
Em meio á tristeza pungente
Do mundo precário.

Mais forte que o desamor,
Elevar acima da solidão
O canto solidário.

Magia da Canção

Fugia a alma na voz, pelos etéreos
Caminhos da canção.

No enlevo de cantar, se desatava
Á mágoa que em segredo me oprimia.
Uma alegria trêmula nascia
Da ingênua tessitura musical.

Sorria a alma na voz, pelos felizes
Roteiros da canção.

Mudava-se a manhã
Para dentro de mim,
Cristalina a fremir de pássaros inquietos.

Brincava a alma na voz, pelas estradas
Festivas da canção.

Podemos ver nestes poemas que Helena Kolody se vale do universo musical para dar forma e concretizar o lirismo da sua subjetividade, a fim de alcançar não só a sublimação da palavra, mas, também, o mais profundo da expressão em liberdade – uma evocação que traz paz à alma, com novas esperanças em um caminho ainda a se recorrer. O eu-lírico revela que o fato de “cantar” lhe desatava a tristeza que lhe oprimia e que, ao seguir os rumos da canção, todo seu ser via-se invadido de tênue alegria que, de a pouco, ia-lhe enchendo a existência de luz, de uma nova manhã, até que sua alma já pudesse brincar pelos caminhos festivos da canção. Tal é a força da música para o eu-lírico, tal é a importância dela para a poeta.

Confirma-se, assim, na poesia de Kolody o que defende Gadamer, no seu livro *Arte y verdad de la palabra* (1998), ao expor que na linguagem mesma é possível encontrar musicalidade na hora da criação poética, como podemos ver a continuação:

¿Y qué ocurre con la música del lenguaje? Ambos pueden ser cantos y a menudo se los llama así. Cuando es ‘realmente’ canto, se da un juego conjunto del mundo de la palabra y del mundo del sonido, un juego entre dos mundos. Es bien conocido que el poeta y su lector nunca vuelven a encontrarse ni a escucharse plenamente en una poesía a la que se le ha puesto música. Goethe prefería la música de compositores menores al prodigio de las canciones de Schubert y, en fin, la ‘poesía’ de los libretos del grandioso arte de la ópera no pertenece a la literatura universal. ¿Realmente es el mundo de los sonidos, como el de la matemática, un mundo tan completamente distinto del mundo interpretado por los sonidos naturales del lenguaje humano? (GADAMER, 1998. p. 91).

Essa intrincada relação estabelece questionamentos em diferentes momentos em que o sujeito se defronta com a confluência das artes. Entretanto Gadamer (1998, p. 91) afirma, também, que

[...] incluso quien no esté bien familiarizado con el alfabeto de la música, percibe su legalidad propia y encuentra que es muy distinta del juego de fórmulas matemáticas, que tienen, por cierto, su propio encanto [...]. Ciertamente, incluso en la lectura silenciosa de poesías, cualquiera ‘oye’, aunque el sonido se da de una manera peculiar, idealizada, inaudible.

Está claro que para Gadamer a linguagem e sua música formam um todo único, e a possibilidade de traduzir a música “inaudível” das palavras é o que realiza a união entre poesia e música. Essa característica pode ser apreciada nas composições poéticas de Helena Kolody.

De acordo com o estudioso Blacking (2015), a música por si mesma não

transmite um sentimento ou comunica intenção senão que, atuando em concordância com os valores a ela outorgados pela sociedade e, por meio das convenções sociais, ela ganha um sentido:

La música puede expresar actitudes sociales y procesos cognitivos, pero es útil y eficaz sólo cuando es escuchada por oídos preparados y receptivos de personas que han compartido, o pueden compartir de alguna manera, las experiencias culturales e individuales de sus creadores. La música, pues, confirma lo que ya está presente en la sociedad y la cultura, sin añadir nada nuevo excepto patrones de sonido. (BLACKING, 2015, p. 110).

Desde esse mesmo ponto de vista, temos a ação criativa que se mostra quando a música, valendo-se da poesia, dá voz à criação de maneira inversa à que apreciamos nos poemas acima mencionados. Assim, uma poesia inspirada pela música e seus elementos, pode ser origem – em si mesma – de música. Com esta nova perspectiva, podemos nomear ao músico erudito brasileiro Henrique de Curitiba, quem, em 1999, compôs seis cantos baseados em seis poemas de Helena Kolody. Ditas obras foram apresentadas no XIX Festival de Música de Londrina, como homenagem à poeta brasileira. Em sua obra musical Henrique de Curitiba toma os poemas “Voz da Noite”, “Viagem Infinita”, “Cantar”, “Cantiga de Roda”, “Âmago” e “Nunca e Sempre”, pertencentes às obras *Ontem Agora* (1991), *Poesia Mínima* (1986), *Sempre Palavra* (1985) e *Vida Breve* (1964), respectivamente. Reproduzimos, abaixo, os poemas escolhidos pelo compositor:

1-Cantar

Quem vai cantando
não vai sozinho.
Dançam em seu caminho
o sonho e a canção.

2-Cantiga de Roda

Ao som de ingênua cantiga
Gira ligeira, uma roda.

Bailam cabelos de linho,
Brilha a cantiga nos olhos,
Saltam, leves, os pezinhos.

Os grandes cedros antigos,
Também se põe a bailar:
Cantam os ramos no ar,
Dançam as sombras no chão.

3-Voz da Noite

O sol se apaga.
De mansinho,
A sombra cresce

A voz da noite
Diz, baixinho:
Esquece...esquece...

4-Âmago

Quem bebe da fonte
Que jorra da encosta
Não sabe do rio
Que a montanha guarda.

5-Nunca e Sempre

Sempre cheguei tarde
Ou cedo de mais.
Não vi a felicidade acontecer.
Nunca floresceram
Em minha primavera
As rosas que sonhei colher.

Mas sempre os passarinhos
Cantaram e fizeram ninhos
Pelos berais
De meu viver.

6-Viagem infinita

Estou sempre em viagem
O mundo é a paisagem
Que me atinge
De passagem.

Nesta obra de Henrique de Curitiba (1999) pode-se observar que, na eleição dos poemas, não necessariamente se levou em conta, em seu contido poético, as referências explícitas à música. De maneira inversa, e paradoxalmente similar a Kolody, Henrique cria música para esses poemas, cujos conteúdos poéticos se vêm plasmados nas melodias e harmonias que cada uma das composições musicais recebeu no processo de confluência de artes. Referimo-nos a que este processo de criação se deu de maneira inversa ao que fez Helena Kolody, mas, a sua vez, similar a ele. Isso porque cremos que, assim como a poeta pode escutar a música em seus poemas e, posteriormente plasmá-los em signos linguísticos, Henrique escutou a música nas palavras de Helena Kolody e, assim, pode imaginar como soariam elas

na linguagem particular da qual se utiliza a música. O diálogo que se produziu entre os dois artistas, cada um valendo-se de sua linguagem própria, possibilita-nos desfrutar da confluência das artes num único objeto: poesia/música.

No que diz respeito à composição musical podemos expor que é um campo muito discutido, devido a que não existe um consenso unificado do ato de compor por parte dos músicos. Embora uma das visões oferecidas pelo teórico Zamacois (1997) nos expõe, entre outras possibilidades de origens para a composição, que a influência do contexto é fundamental no processo criativo. Segundo o estudioso:

El temperamento y la sensibilidad influyen grandemente en la labor creativa del compositor. Entre éstos los hay de estilo grandilocuente y de expresión austera, tímida; de vuelo largo y de vuelo corto; que precisan de excitantes extramusicales para que su imaginación rinda, y que tan sólo en el regazo de la música pura saben expresarse [...]. (ZAMACOIS, 1997, p. 19).

Nesse sentido, conforme pode-se apreciar no prólogo de *¿Hay música en el hombre?*, o estudioso Jaume Ayats (2015, p. 17), comenta que, segundo Blacking: *“Los valores sociales que asume una música y el efecto que produce dependensobre todo del ‘contexto’: por esta razón el motivo que hace posible una actividad musical es siempre ‘extramusical’”*.

Como foi comentado anteriormente, a explicação para a origem do ato de composição varia de autor para autor e, nesse sentido, expomos o pensamento do músico e escritor Aaron Copland (2008), presente na sua obra *Cómo escuchar la música*, na qual nos comenta, desde sua experiência direta como músico, um aspecto que se deve ter presente quando se tenta entender o compositor e sua obra:

[el compositor] no tiene que narrarnos una historia, como el novelista; no tiene que ‘copiar’ la naturaleza, como el escultor; su obra no tiene que desempeñar una función práctica inmediata, como el dibujo del arquitecto. ¿Qué es, pues, lo que nos da? Una sola respuesta me parece posible: se nos da a sí mismo. La obra de todo artista es, por supuesto, una expresión de sí mismo, pero ninguna tan directa como la del músico creador. (COPLAND, 2008, p. 238).

Dessa forma, fica explícita a relação do compositor com a sociedade à qual sua obra é dirigida: uma estreita relação pessoal, plena de subjetividade que, uma vez apoiada na própria poesia, ganha a força das metáforas e da linguagem artística na sua intenção comunicativa. Desse modo cabe mencionar que

[...] *la composición musical se verá afectada por la vinculación entre el estilo musical, la cultura del momento y la ideología. Para establecer un mejor entendimiento de la música deberemos, pues, fijarnos en los aspectos dinámicos de la cultura, ya que va a ser en la cultura donde encontraremos aspectos extramusicales que son imprescindibles para comprender el universo sonoro. La cultura es la que dota de una función específica al sonido, la que establece los lugares para la interpretación de la música, la que convierte una canción en un símbolo, la que marca actitudes y valores.* (HORMIGOS RUIZ, 2008, p. 149).

Isso, outra vez, une os dois artistas que buscam no singelo o sublime e fazem da arte uma expressão possível de ser compreendida, apreciada e disfrutada pela grande maioria da gente.

REFERÊNCIAS

- ALDRIDGE, A. O. Propósito e perspectivas da literatura comparada. En: COUTINHO, E.; CARVALHAL, T (Org.). **Literatura Comparada: textos fundadores**. Trad. Sonia Torres. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- ALONSO, S. **Música Literatura y Semiosis**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- BERND, Z. (org). **Escrituras híbridas: estudos em literatura comparada interamericana**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.
- BLACKING, J. **¿Hay música en el hombre?**. Trad. Francisco Cruces. Madrid: Alianza, 2015.
- CAMARERO, J. **Intertextualidad - Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural**. Barcelona: Anthropos, 2008.
- COPLAND, A. **Cómo escuchar la música**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- CRUZ, A. D. **Helena Kolody: a poesia da inquietação**. Cascavel: Edunioeste, 2010.
- CURITIBA, H. de. **Seis poemas de Helena Kolody: Canções para soprano e piano**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.
- GADAMER, H. G. **Arte y verdad de la palabra**. Barcelona: Paidós, 1998.
- GUILLÉN, C. **Entre lo uno y lo diverso**. Barcelona: Tusquets, 2005.
- HONOUR, H.; Fleming, J. **Historia del arte**. Barcelona: Editorial Reverté, 1987.
- HORMIGOS RUIZ, J. **Música y sociedad - Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad**. Madrid: Fundación Autor, 2008.

KOLODY, H. **Viagem no Espelho – e vinte e um poemas inéditos**. Curitiba: Ed. Criar, 2001.

MARTÍ, J. M. ***Cómo potenciar la inteligencia de los niños con la música***. Barcelona: Robinbook, 2014.

PAZ, O. **Signos em Rotação**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva S.A. 1996.

ZAMACOIS, J. **Temas de estética y de historia de la música**. España: SpanPress, 1997.

Cristian Javier Lopez é doutorando do Programa de Doutorado em Estudos Literários da UVIGO/Espanha; Mestre em Teatro e Artes Cênicas pela UVIGO/Espanha; especialista em Arte e Educação pela FAG; graduado em Música e graduado em Artes Visuais pela Anhanguera; integrante do PELCA-UNIOESTE/Cascavel; Colaborador do Projeto de pesquisa “Ressignificações do passado na América: leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção”, coordenado pelo Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck. E-mail: cj_lopez2@hotmail.com.

SERES HUMANOS OU ANIMAIS? CONFUSÃO MENTAL E MARGINALIZAÇÃO EM *CARVÃO ANIMAL*, DE ANA PAULA MAIA

Diego Bonatti

Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

Este artigo consiste na análise de temas recorrentes na literatura brasileira atual: violência e marginalização. Na obra *Carvão Animal*, de Ana Paula Maia, há a representação de tipos sociais vulneráveis que perambulam pelas margens da sociedade. São evidenciadas na obra as características da *Pulp*, haja vista que a escritora inova e consegue, através da representação de tipos sociais confusos, denunciar personagens que vivem sem se afetar com as tragédias da vida e reprimem sentimentos e medos, se protegendo, dessa maneira, do mundo exterior. Eles explicitam medo do convívio social, a falta de humanidade, a superficialidade da vida e o medo do esquecimento. Dessa forma, objetiva-se realizar a análise da representação da violência na obra e suas transações com a sociedade, construindo essa reflexão por meio da revisão bibliográfica de autores que trazem perspectivas diversas sobre violência na literatura. Através deste estudo, constatou-se que os personagens do livro convivem diariamente com situações de extrema humilhação, o que os faz adquirir características animais, constatadas no vocabulário, no comportamento e nos pensamentos deles. Eles revelam-se indivíduos estranhos, desconexos, limitados, trabalhadores que não refletem sobre suas ações e acatam ordens, sujeitando-se, assim, a qualquer tipo de trabalho para sobreviver.

PALAVRAS-CHAVE: Ana Paula Maia. Violência. Marginalização. Animalização.

INTRODUÇÃO

Na leitura de obras contemporâneas de literatura brasileira, nota-se a presença cada vez mais expressiva de temas que incomodam o ser humano e o degradam, aos poucos, na longa jornada de sobrevivência diária, em que matar e morrer são fatos tão comuns quanto qualquer outro acontecimento cotidiano, como ir ao supermercado, dormir ou comer. Enquanto representação da sociedade atual, a literatura revela a fragilidade das relações humanas, mediadas por situações violentas e degradantes, em lugares onde a população não tem perspectivas ou alternativas de mudança, apenas segue trabalhando sem questionar ou refletir se as

atividades que pratica respeitam, no mínimo, sua dignidade.

Por conseguinte, ao encontrar, na narrativa, aspectos paralelos à realidade e que denunciam determinado contexto, faz-se necessária a investigação da sua construção, bem como as questões-chave abordadas. Assim, o estudo da obra *Carvão Animal*, de Ana Paula Maia terá como foco a animalização e marginalização de personagens na obra, relacionando-as a questões como morte, banalidade da violência, insignificância e desrespeito para com a vida humana, superficialidade das relações interpessoais, falta de sensibilidade, confusão mental e alienação. Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é refletir sobre a representação de violência na obra e os aspectos brutais da construção dos personagens da narrativa. Sobretudo, será analisada a utilização da morte enquanto fio condutor de vidas e instrumento de equalização de diferenças.

O livro da autora parte da construção da narrativa trágica, na qual as ações da história são mediadas pela morte e o fogo, que é quase personificado e simboliza o começo e o fim da vida. A partir dele criam-se diversos objetos e extingue-se aquilo que já não tem mais utilidade, transformando-o, assim, em carvão, para alimentar o ciclo sem fim da vida. O carvão é, nessa perspectiva, é metáfora da morte, considerada inútil para a sociedade, em possibilidades de destino e consequente esquecimento do lixo social causado por ela. Assim, o crematório representado, movido pelo fogo, tem a função eliminar a sujeira social causada pela morte, bem como gerar eletricidade (e lucro) para uma cidade onde o trágico é banal e necessário, como acena Barberena (2012).

A narrativa propõe discussão sobre a população excluída, apresenta o modo de viver e as perspectivas que guiam os atos de indivíduos perturbados, excluídos sociais e vítimas da brutalidade nas relações interpessoais que resulta, entre outros aspectos, na confusão mental e fragmentação da vida dos personagens. Portanto, justifica-se o estudo das novas perspectivas da literatura, enquanto proposição de temas sociais-periféricos e vozes esquecidas, presentes em *Carvão Animal*, que apresenta as perspectivas contemporâneas de questionamento sobre o cuidado e o respeito à vida. Nesta perspectiva, indivíduos guiados por medos e traumas advindos da banalização da morte denunciam a exploração do homem, que é vítima de seus atos e combustível para a engrenagem social.

A construção deste artigo será desenvolvida em duas grandes partes: a

primeira fará o estudo da violência e animalização dos seres humanos na obra, referenciado os tipos de violência apresentados e o modo como sucede a agressão e a representação de tipos sociais confusos e alienados. Após, a marginalização e agressão dos seres humanos será abordada numa perspectiva geral, relacionando-a com teóricos sobre o tema.

1 QUAL É O LUGAR DOS MARGINALIZADOS NA LITERATURA?

A violência e a marginalização são temas recorrentes na literatura brasileira atual. A afirmação é comprovada pela presença de autores como Rubem da Fonseca, Ana Paula Maia – a autora de *Carvão Animal*, objeto de estudo desta pesquisa – Caio Fernando Abreu entre outros que constroem a narrativa ligada ao social, usada também como manifesto e denúncia do sofrimento enfrentado pelas classes mais baixas. Assim, as vozes sociais representadas na narrativa são compostas pelo grande aglomerado de agressores e agredidos, num ambiente que não é centro de intervenção política, muito menos alvo de ações promotoras de igualdade.

O enredo da obra conta a vida de um bombeiro que se depara com a morte diariamente e que já não se preocupa nem se impressiona com ela, apenas faz seu trabalho, com frieza e impessoalidade, motivado, talvez, pelos traumas que compõem a sua vida. O homem-comum representado por Ana Paula Maia é um sujeito estranho, ausente de emoções e vontades, endurecido pelos fatos que modificaram sua vida, e que resultaram em pensamentos como: “Os olhos ardem, lacrimejam, mas ele não chora faz três anos. Não consegue desde então. Suas lágrimas secaram.” (MAIA, 2011, p. 15). Esses fragmentos revelam a perda de características humanas primordiais.

Quando criança, Ernesto Wesley sofrera violência doméstica praticada pela mãe, que descontava as tristezas e o estresse nos filhos. A perda da filha num acidente de carro e a morte da esposa por depressão contribuíram para a perturbação do protagonista, que na narrativa é caracterizado pela ausência de sentimentos em conflito com a necessidade de salvar pessoas da morte sem se envolver:

Acostumou-se aos gritos de desespero, ao sangue e à morte.[...]descobriu que nesta profissão há uma espécie de loucura e determinação em salvar o outro.[...]No fim do dia, ainda sente os seus impactos. É na tentativa de preservar alguma esperança de vida em algum lugar que todos os dias ele se levanta e vai para o trabalho. (MAIA, 2011, p. 10)

Por conseguinte, Ernesto Wesley firma-se um tipo incomum e contraditório, pois, ao mesmo tempo que luta contra a morte, aguarda a chegada dela através do cuidado e esmero pelos próprios dentes, já que, segundo o próprio personagem,

[...] Eles permitem identificar quem você é. O melhor conselho é que o indivíduo preserve os dentes mais que a própria dignidade, pois a dignidade não dirá quem você é, ou melhor, era. [...]Quando o corpo carboniza, os dentes preservam o indivíduo, sua verdadeira história. Aqueles que não possuem dentes se tornam menos que miseráveis. Tornam-se cinzas e pedaços de carvão. Nada mais. (MAIA, 2011, p. 9)

O protagonista tem grande asseio com sua dentição, como se fosse um transtorno psicológico, algo que ele não conseguia parar de pensar e revela, de certa forma, a certeza de o fogo extinguirá sua vida, mas não sua memória.

[...] Seus dentes são limpos. Poucas obturações. Um molar possui uma jaqueta de ouro. [...] Isto é para identificação, caso morra trabalhando ou em outras circunstâncias. Ter um dente de ouro é peculiar, e isto fará com que o reconheçam com maior facilidade. (MAIA, 2011, p. 11 grifos nossos)

Os dentes do indivíduo revelam-se, dessa maneira, a fonte mais importante para a memória e respeito com aquilo que certa pessoa constituiu ou foi. Assim, o pensamento do protagonista é doentio e incomum, e revela o quanto a morte se faz presente em sua vida e altera sua forma de interagir e pensar. Além disso, a dentição de uma pessoa, na narrativa, é entendida como identificador de classe social e representação de composição histórica individual. Logo, aos que não possuem uma dentição “digna”, que os possibilite identificação após a morte e respeito, são destinados à exclusão social, fato recorrente neste contexto.

No livro, a morte guia todas as ações da história, como se ela fosse uma força sobrenatural presente em todos os lugares e em todos os momentos. Os personagens estão acostumados a ver todo tipo de violência que resulta em morte e que causa, aos poucos, problemas mentais em todos, seja pela insignificância atribuída à morte, seja pelos traumas por ela causados. Nesse contexto, a extinção da vida pode ser caracterizada por

[...] Tudo se torna pequeno quando deparado com a morte. [...] a morte que despedaça, desfigura e transforma seres humanos em pedaços desconjuntados. Crânios esfarelados, membros esmagados e decepados. [...] amor, dinheiro, respeito, família [...] tudo pode ser reconquistado, mas um membro decepado, nada o trará de volta a seu lugar. (MAIA, 2011, p. 19)

O caráter iminente da morte é conhecido pelos personagens, que parecem ter como objetivo maior de vida o aguardo do fim, o dia em que restarão somente as suas memórias.

[...] Ainda que haja escassez de tantas coisas, de mortos nunca há. A morte não folga. Quanto mais difícil a vida, mais a vida gera morte. O trabalho que executa é interminável. (MAIA, 2011, p. 106)

Este paradigma da vida dos personagens revela a falta de expectativas que dominam seus pensamentos e todo o contexto social em que estão inseridos. Outro aspecto de pobreza social é materializado pelo fogo, que na história, é o elemento mais atraente e primitivo, pois acompanha o ser humano desde os primórdios da civilização. Ele é descrito com sensualidade, rapidez, violência e poder, seu embate constante com o ser humano resulta em diversas situações de luta por dominação:

Ambos sobrevivem da mesma coisa, e, quando deparados, querem destruir um ao outro. O homem descobriu o fogo e desde então passou a dominá-lo. Mas o fogo nunca se deixou dominar. (MAIA, 2011, p. 47)

De todos os ambientes representados na narrativa, onde a morte e o fogo se fazem mais presentes é o crematório municipal, lugar em que o fogo tem uma dupla função: ao mesmo tempo que o carvão destrói a memória e os vestígios da convivência humana em sociedade, ele gera eletricidade e renda para o resto da cidade possa funcionar.

O indivíduo, após a convivência selvagem em lugares como minas de carvão clandestinas, crematórios, ambientes sujos, repletos de animais, excrementos e linguajar rude é, aos poucos, desumanizado, pois adquire as características do meio em que convive e passa a agir como tal. Todos os ambientes possuem em comum o fato de estabelecerem meios hostis para a vida, possibilitando a dor e o sofrimento, tudo isto proporcionado pelo fogo e suas consequências. Para Massaud Moisés

Se se trata de história urbana, o cenário será predominantemente o construído pelo homem, ou seja, o interior de uma casa (sala de visitas, sala de jantar, quarto de dormir, sótão, mansarda, cozinha etc), ou as ruas; se regional ou sertanejo, o cenário será a própria Natureza, concebida como soma de objetos que a mão do homem não transformou. A relevância do lugar na ficção citadina variará de acordo com a forma literária (o conto, a novela ou o romance) e a tendência estética ou ficcional (a ficção romântica, realista etc. (MOISÉS, 1984, p. 107, 108 *apud* SILVA, 2013)

O lugar é, dessa forma, importante para a construção da narrativa, porque conforme representado, contribui para a caracterização dos personagens e situa o leitor enquanto possibilidades de interpretação dos fatos e desvendamento dos motivos e características adotadas pelos personagens. No caso da obra, o contexto de marginalização e esquecimento social é decisivo na influência dos indivíduos brutos e marginalizados.

Na obra de Ana Paula Maia, o sexo masculino é representado com características comumente pertencentes a animais. O fato de os personagens representados pela autora, em maioria, serem provenientes de classes sociais mais baixas está diretamente ligado à exclusão social, pois estes não têm acesso a direitos sociais básicos, como educação, oportunidades de trabalho dignas e, sobretudo, segurança, que na ausência desta última os obriga a defenderem-se a si mesmos.

A presença de temas e pensamentos periféricos são destacados na narrativa, já que isolam e revelam a convivência dos personagens com situações de extrema estupidez e agressão, em que eles maltratam a si mesmos, por não terem consciência moral de seus atos, resultado da convivência animalizada com o meio. Assim sucede a violência neste espaço, em que nenhum dos personagens têm um olhar humano sobre os fatos da vida, apenas segue o curso natural dela, sem almejar melhores empregos, relações interpessoais e ambientes propícios para a evolução. Portanto, a limitação intelectual e social dos personagens os “prendem” em margens sociais que somente lhes oferecem “...sombras produzidas pelo trabalho duro que é transformar natureza viva em morta para subsistir.” (MAIA, 2011, p. 118)

Alguns dos personagens cometem crimes, mas parecem não se importar ou mesmo sentir que há uma jurisdição que limite seus atos e estabeleça ordem. Da

mesma forma, esses indivíduos que aparentam não ter medo de nada, se sujeitam a trabalhos em condições sub-humanas para poderem se sustentar, e não apresentam se quer intenção de empregos e melhores condições de vida para si mesmos, fato claramente comprovado com o trecho:

A escuridão de uma mina é úmida [...]Aos poucos, esses homens tornam-se parte dela; acobertados pelas trevas tóxicas do ar poluído. [...] São homens brutos, de índole primária e arredios à obediência. Lidar com peões é como lidar como apascentar jumentos ao deserto. (MAIA, 2011, p. 73-74)

Outro aspecto que se ressalta nas obras de Ana Paula Maia, segundo Porto (2015), é que os próprios personagens apresentam vícios e não sentem força ou meios para sair das situações em que se encontram. Eles têm consciência de seus atos, mas mesmo assim não os impede de realizar atividades que promovam sofrimento para outrem. Também, segundo Porto (2015), Ana Paula Maia traz a perspectiva de que os indivíduos marginalizados são também responsáveis perante a situação em que se encontram, pois têm consciência de seus atos, mas mesmo assim os praticam, o que revela ações desprovidas de ética e sem caráter por parte desses seres-viciados.

Em vista disso, o ambiente ficcional, composto por tipos sociais que, após intensa prática e sofrimento de violência, acabam por ficar a margem de sentimentos, direitos e, até mesmo pensamentos claros. Essa tendência acompanha as perspectivas da literatura brasileira contemporânea, identificada, segundo Schollammer (2009) por sua ligação com temas brutos e que promovam a reflexão.

2 VIOLÊNCIA DE ONTEM E HOJE: QUEM BATE TAMBÉM JÁ APANHOU?

É perceptível, na nova organização da sociedade, segundo Gomes (2008), a ideia de que a heterogeneidade cultural está intimamente ligada ao urbano. De fato, uma sociedade é plural e composta por indivíduos de diversas cores, classes, pensamentos e, sobretudo, problemas, que alteram não só as maneiras de interação entre todos, bem como causam traumas e limitam as possibilidades de ação do indivíduo. Ao tentarem superar os obstáculos diários, os indivíduos encontram na violência a forma mais eficaz de vingar e estabelecer igualdade entre todos através da morte, já que após ela não há diferenças entre as pessoas, todos se tornam

matéria orgânica que necessita se reacomodar em seu meio natural. A grande presença da violência é, então, tida como característica cultural para Pelegrini (2005, p. 134),

É inegável que a violência, por qualquer ângulo que se olhe, surge como constitutiva da cultura brasileira, como um elemento fundador a partir do qual se organiza a própria ordem social e, como consequência, a experiência criativa e a expressão simbólica, aliás, como acontece com a maior parte das culturas de extração colonial.

A abordagem da violência, segundo Porto (2015b), é alvo de espetacularização pela mídia, e recurso estético pela literatura, embora o debate e a busca pela solução do problema não são feitos, fato confirmado na visão de Pelegrini (2005), que diz haver uma certa espetacularização da violência imposta pela indústria cultura, que veem na representação da violência sob um “discurso imagético” (p. 145).

Ainda, para Porto (2015b), ao mesmo tempo que a violência é noticiada, é detectada a ideia de o homem brasileiro não é violento, revelando, na verdade, uma visão mascarada da sociedade e afastamento do cidadão com a realidade em que convive. Apesar da marginalização e violência serem fatos cotidianos em sua vida, o brasileiro, nas palavras de Porto (2015b), encara a violência como algo passageiro e que não compõe a herança histórica de constituição do Brasil. Entretanto, essa falsa visão que o brasileiro tem de si mesmo é dilacerada por Pelegrini

A literatura, como sabemos, ao imobilizar ou fixar a vida por meio do discurso, transforma-a em representação.– o sexo, a violência, a morte – cria temas “necessários” para o escritor (não mais para o etnógrafo) que, por meio deles, garante um interesse narrativo (para o leitor) escorado na antiquíssima catarse aristotélica, em que o terror e a piedade, a atração e a repulsa, a aceitação e a recusa são movimentos inerentes à sedução atávica atraindo para o indizível, o interdito, para as regiões desconhecidas da alma e da vida humanas. (2005, p. 142)

Logo, se a literatura atual é repleta temas brutos e que mostram a faceta mais violenta do ser humano, ela nada mais é do que a representação de fatos reais, e faz conexão com o caráter social da literatura. Assim é constituída a escrita de Ana Paula Maia, que encontra em temas pouco comuns a estética da brutalidade e marginalização. Ao propor histórias advindas do universo da maior parcela da população, a autora instiga a reflexão sobre as diversas realidades sociais e, de

certa forma denuncia os fatos apresentados. Portanto, a violência pode ser entendida como um tema plural, oriundo de diversos lugares, contextos e vozes, em que o indivíduo, após longo período de convivência, adquire características ferozes, imbecis, viciadas, confusas e nojentas, presenciadas, diariamente em:

São frequentes casos relacionados à tortura nos presídios, crimes brutais contra a vida humana, uso exacerbado da força policial na tentativa de contenção e repressão de manifestações populares, atentados contra grupos sociais marginalizados, ataques à mão armada em ambientes comerciais e familiares, posturas discriminatórias e discursos ofensivos em relação a minorias, entre tantas outras formas de violência presentes na nossa sociedade. (PORTOb, 2015 p.195)

Nas obras de Maia (2011) é estreita a relação entre homem e animal, que conforme Porto (2015), são colocados no mesmo patamar. Também a linguagem usada pela escritora é dura, fria e objetiva, com passagens paralelas à loucura e à alienação, que ajudam a encenar temas escatológicos, ligados à morte e ao sofrimento, compondo, dessa maneira a literatura bruta.

A autora acompanha a perspectiva contemporânea de literatura, conforme Schollammer (2009), de que a escrita e a leitura, neste período, tendenciam a ser breves e sem rodeios, revelando a fria objetividade dos textos que têm como principal tema os novos modos de relacionamento entre os seres humanos. Esta abordagem social de temas que incomodam ou necessitam de uma determinada atenção por parte do autor, revela certo realismo, pois

[...]a prosa contemporânea parece desenvolver novos formatos, que colocam o leitor imediatamente diante da imagem narrativa, devolvendo ao texto a riqueza sensível do texto modernista experimental, mas agora trabalhado na clave de uma aproximação às questões humanas mais dramáticas da realidade descrita. (SCHOLLMMER, 2009, p. 94)

Este aspecto atinge a realidade social de grande parte da população, e reflete na criação da narrativa com bases sociais. Mesmo que o intuito da denúncia, na visão de Schollammer (2009), a literatura é usada como como um fermenta utópica de intervenção/mudança social, aspecto perceptível na obra de Maia, e confirmado nas palavras de Pelegrini (2005, p. 152), que diz que “[...] o *sentido* e a *função* da produção da cultura e da literatura contemporâneas... aceitando a prevalência, hoje, de uma possível função social que, de algum modo, leve em consideração esse

impacto trazido pela representação da violência e da abjeção ” o que ilustra situações reais e necessárias para a constituição do sujeito crítico.

Pode-se dizer, então que o enfoque principal da obra *Carvão Animal* é o homem-animal, desprovido de sentimentos, vítima da agressão exterior que endurece seus atos. Por outro lado, é apresentado o homem sobrevivente dos desastres pessoais, vistos pelos personagens como fatos comuns e que encontram na morte a única solução e certeza para suas vidas: pedaços de carne que devem ser queimados e restituídos ao meio natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente, após a leitura da obra *Carvão Animal*, o uso da sociedade contemporânea e os indivíduos que a compõem como princípio construtor da narrativa. Assim, ao elaborar uma tese de degradação humana pela convivência bruta entre seus indivíduos, Ana Paula Maia, segundo Porto (2015), segue as perspectivas de construção das narrativas dos anos 90, em que a degradação dos sentidos guiava o enredo. No caso de *Carvão Animal*, os personagens sofrem situações de extrema humilhação, compostas por falta de expectativas de mudança, convívio com variados tipos de violência (moral, física, abandono...), em ambientes repletos de animais e que, resultam nos personagens a adoção de características animais, que propiciam, entre outras coisas, a confusão mental.

É observável também na obra, as mudanças ocorridas no contato entre as pessoas e a perpetuação de valores diferente dos usuais. Assim, a população de homens trabalhadores representada pode ser associada à miserabilidade, de caráter e condições financeiras, que os põem em um nível social muito baixo, ausente de justiça e valores.

Pode-se dizer que o resultado dos escritos de Ana Paula Maia encontra bases teóricas na literatura *Pulp*, pela caracterização de ambientes marginalizados, seres humanos confusos que se relacionam por meio de vocabulário baixo e, claro, diversos tipos de violência, que equalizam diferenças e promovem a morte – vista com banalidade e indiferença. A intensa agressividade entre indivíduos causa, entre outros fatores, no abandono de emoções, embrutecimento e perda de respeito próprio, fatores que assemelham o ser humano a um bicho, útil para o trabalho e

insignificante para a vida. Portanto, na narrativa é evidente o abandono das características humanas pelos personagens e a adoção de hábitos geralmente observáveis em animais selvagens, que nos momentos de luta pela vida, se revelam, na verdade, predadores famintos por sangue e vingança.

Em *Carvão Animal*, pode-se afirmar que o nome do livro é justificado pelo resultado do embate entre morte e fogo, que resultam em carvão animal, o resultado da queima de carne, ossos e pele, mas não dos dentes, duros demais para virar pó. Um dos maiores medos do homem é morrer, mas todos sabem que não podem fugir deste fato, então, tudo o que realmente importa é a memória, o respeito com a imagem de cada um, e revela o medo do ser humano de ser esquecido e virar simplesmente pó, ou Carvão Animal.

REFERÊNCIAS

BARBERENA, Ricardo Araújo. A trilogia do refugio humano: o imaginário abjeto de Ana Paula Maia. *La Littérature Brésilienne et Contemporaine*, **Iberical**, n. 12, p. 19-26, 2012.

MAIA, Ana Paula. **Carvão Animal**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

PELLEGRINI, Tânia. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 21, p. 132-153, [s/d]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica21-A-pelegrini.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016

PORTO, Ana Paula Teixeira. O sentido de estar à margem: a narrativa de Ana Paula Maia. In: GOMES, Gínia Maria (org.). **Século XXI: perspectivas para a literatura brasileira**. Frederico Westphalen: URI, 2015. p.35-48.

PORTO, Luana Teixeira. Postura do narrador na abordagem da violência: uma leitura de contos brasileiros contemporâneos In: GOMES, Gínia Maria (org.). **Século XXI: perspectivas para a literatura brasileira**. Frederico Westphalen: URI, 2015b. p.195-212.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ahU3Jx-kltcJ:paginapessoal.utfpr.edu.br/mhlima/SCHOLLHAMMER-%2520Karl%2520Erik%2520-%2520Ficcao%2520brasileira%2520contemporanea.pdf/at_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 10 fev. 2016.

SILVA, Danyelle Marques Freire da. A constituição do espaço em vida ociosa, de

Godofredo Rangel. **Revista Memento**, Três Corações, v. 4, n.1, jan.- jun. 2013 pp. 321 – 347 Disponível em:
<http://revistas.unincor.br/index.php/memento/article/view/996/pdf> Acesso em: 04 maio 2016.

Diego Bonatti é graduando em Letras-Inglês e bolsista PIIC-URI de projeto de pesquisa sobre literatura brasileira contemporânea, coordenado pela Prof. Dr. Ana Paula Teixeira Porto.

Ana Paula Teixeira Porto é doutora em Letras e coordenadora do Grupo de Pesquisa “P’raticas Mediadoras de Leitura”, certificado pelo CNPQ.

CONJUNTO DE ENUNCIADOS DO FILME *LUTERO* ANALISADOS A LUZ DE MICHAEL FOUCAULT

Ducimar Peloso

Elis Gorett

Janaine Pomatti

RESUMO

Esse trabalho objetiva apresentar uma análise de um conjunto de enunciados selecionados do filme *Lutero* (2003), dirigido por Eric Till, relacionando-os com os conceitos de *enunciado da psicopatologia*, conhecidos como verdades absolutas, bem como com o conceito de *formação discursiva* desenvolvidos no texto “A Arqueologia do Saber” de Michael Foucault. A narrativa do filme é uma espécie de biografia, pois conta a história de Martinho Lutero, ordenado sacerdote da Igreja Católica em 1507. Entretanto, o personagem rompe seus votos e acaba por provocar o rompimento definitivo entre as igrejas de Roma e Alemanha. Tal motivo que desencadeou todos esses acontecimentos foi a publicação das 95 teses que condenavam a venda das indulgências realizada até então pela igreja de Augsburg em 1530. Para alcançar tais resultados, usou-se como metodologia a análise de um conjunto de enunciados do personagem Lutero e outro conjunto de enunciados de representantes da Igreja Católica, recortados do filme *Lutero* (2003). Buscam-se através desse trabalho, as relações de poder estabelecidas através desse conjunto de enunciados, visto que se o discurso é altamente ideológico, ele tanto pode interpelar os fieis com as indulgências e quanto capaz de resultar em uma revolução ou resultar na separação das Igrejas de Roma e da Alemanha no caso de Lutero. Portanto, conclui-se que, as formações discursivas são importantes na medida em que o discurso é utilizado pela instituição para interpelar o sujeito que é levado a acreditar em uma determinada verdade.

PALAVRAS-CHAVE: Conjunto de enunciados. Martinho Lutero. Igreja Católica Apostólica Romana. Discursos verdades. Formações discursivas.

INTRODUÇÃO

A crença do sujeito pós-moderno em um ser superior que criou o céu, a terra e o mar e tudo o que neles contem, um eu manifestado em três pessoas, na figura da Divina Trindade, um Deus que é Pai, Filho (Jesus Cristo) e o Espírito Santo. Releva-se também como onisciente e onipresente, aquele que tudo vê e que está

simultaneamente presente em todos os lugares. O discurso da representação de Deus numa sociedade de maioria católica, monoteísta e patriarcal pode oferecer possibilidade a diversas reflexões com os estudantes da educação básica, tais como: o que é ser um Deus misericordioso na atualidade? Os católicos atuais correspondem às características de Deus, como a misericórdia ao próximo? Quais as intenções da Igreja Católica Apostólica Romana ao constituir a figura de Deus que é amor com características tão independentes numa sociedade marcadamente discriminatória, injusta e corrupta?

Questões como essas são importantes, pois um discurso é sempre repetição de outro discurso e assim por diante, por isso, para alguns teóricos esse ato é chamado de “memória discursiva” ou “paráfrase”. A memória discursiva possui relações com a história de uma época. É comum que as formações discursivas apresentem, através de estereótipos, visões de mundo, valores, pensamentos de grupos sociais, relações sociais, como é o caso do conjunto de enunciados selecionado do filme *Lutero* (2003).

Com relação à postura da Igreja Católica Apostólica Romana na Idade Média e a postura de Lutero, ao publicar as 95 teses que condenavam a venda das indulgências realizadas em Augsburg em 1530, podemos estabelecer debates, sobre a presença e o impacto da corrupção nas relações sociais. As indulgências, na Idade das Trevas, serviam para libertar as almas dos fiéis *compradores* e as almas de seus parentes já falecidos do purgatório. Não é raro, por exemplo, encontrarmos ainda na atualidade, indivíduos que mercantilizam a fé, as chamadas “Pequenas Igrejas, Grandes Negócios” que assaltam os fiéis, até não sobrar um centavo em seus bolsos, através da compra de um lugar no céu, por meio de uma doação voluntário-alienada. É interessante debater com os alunos sobre como a sociedade da época na qual o filme *Lutero* (2003) retrata poderia compreender uma atitude como a de Lutero na publicação das 95 teses e a naturalidade com a qual os representantes da Igreja Católica Apostólica Romana expunham-se a negociação da salvação. Pode-se questionar, se essa ação apresenta alguma semelhança na atualidade e sobre como as pessoas pertencentes a diferentes culturas e espaços poderiam compreender a postura de Lutero. Pode-se ampliar o debate questionando sobre a representação que se faz do sujeito quando esse questiona um discurso tido como verdade.

Vê-se que na obra cinematográfica, através dos personagens, podem-se vislumbrar aspectos sobre as relações sociais do passado e mesmo do presente, a partir das relações que o telespectador estabelece ao assistir e compreender a obra. As histórias pessoais são construídas em determinado contextos históricos que, por sua vez, podem ter reflexos na atualidade.

Ao levantar esses questionamentos, informamos que o objetivo deste trabalho é analisar um conjunto de enunciados de Lutero no filme e não questionar a Doutrina Católica, mas sim algumas atitudes que alguns de seus representantes praticam que estão em desacordo com os dogmas da Igreja. E caso alguma dúvida surja em relação à Doutrina Católica, comunico que existem documentos oficiais da Igreja que podem ser consultados, são eles: *O Catecismo da Igreja Católica* e *o Código do Direito Canônico*.

Para dar início a análise, faz-se necessário compreender os conceitos teóricos de enunciado, discurso e formação discursiva, descritos em *A Arqueologia do Saber* (2008) de Michael Foucault. O autor através da obra procura explicar como se dá as relações entre os enunciados, após realizar vários estudos sobre os enunciados, e pressupor pré-conceitos sobre o que seria e o que não seria estes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Michael Foucault (2008) o enunciado não se limita a uma estrutura frasal, que carrega inúmeras intenções para ser utilizada em diversos contextos, a qual é oralizada ou escrita pelo sujeito enunciadador, mas o enunciado é uma frase que porta uma gama de significados. No entanto, mesmo que o sujeito esteja consciente do conteúdo do enunciado que produz, as suas ideias e os seus pontos de vista, na realidade, não são seus, trata-se de um processo chamado memória discursiva, o qual induz inconscientemente o sujeito a reproduzir tais discursos.

Por ser constituído por ideologias, o enunciado, segundo Foucault (2008), é propagado como se fosse uma verdade absoluta e inquestionável. Esse processo ocorre quando a ideologia é interpelada no consciente e no inconsciente do sujeito, no momento em que ocorre o processo de significação. A Psicopatologia é a ciência que estuda os enunciados propagados como verdades absolutas, e em *A Arqueologia do Saber* Foucault (2008) vai estudar esses objetos. De acordo com o

autor, os enunciados psicopatológicos foram produzidos e propagados primeiramente na área da Medicina, e depois na sociedade ao longo do tempo através dos instrumentos científicos (pesquisas, teorias, etc.).

No entanto, esses enunciados tidos como “verdades” podem sofrer transformações ao longo do tempo por meio de novas pesquisas científicas, mudanças sociais, políticas e econômicas, isto é, esses discursos também sofrem reesignificações. Logo, vivemos constantemente esse processo em nossas vidas, toda vez em que a minha visão sobre algo continua sendo a mesma ou se modifica.

O sujeito não produz um discurso autêntico, pois os discursos conceituados como “verdades” são internalizados em sua subjetividade, através da interpelação. Após esse processo, ele é exteriorizado pelo sujeito através da oralidade ou da escrita. Além disso, nossos discursos se originam de pensamentos e ideologias que são como que herdadas pelos nossos pais, nossa família e pela sociedade na qual estamos inseridos.

Para melhor compreender tudo aquilo que foi dito sobre o discurso até agora, dá-se um exemplo, o discurso da *história* esclarece todo o processo histórico em que se tem conhecimento da existência do homem até a contemporaneidade, ou seja, do *homem sapiens* (discurso da ciência). O interessante neste discurso é que um sujeito reflexivo pode até questionar a veracidade das informações transmitidas através da história, porém este não vai obter sucesso em seu questionamento devido ao “domínio”, ou melhor, “controle” que esse tipo de discurso exerce sobre o conhecimento humano.

No entanto, sabe-se que todo enunciado é subjetivo, então, fica lançado um questionamento até que ponto a história é “veraz” e até que ponto ela é “fictícia” ou “subjetiva”? Ou então como podemos crer na Teoria da Evolução de Charles Darwin se ao menos nunca soubemos da existência de um fóssil encontrado de um peixe com escamas e membros ao invés de nadadeiras? Ou então um macaco sem pelo e ao invés disso coberto por pele? Já que sabemos que os répteis são mutações dos peixes e o homem, “eu” e “você” originamos dos macacos, hipoteticamente, nestes casos ou “nesses vácuos do conhecimento” torna-se impossível não crer na criação do homem a partir da transcendência, Deus, assim, voltamos naquele ditado popular “A razões que a razão não explica, apenas a fé”.

Como sabemos segundo Saussure a linguagem é metafórica (enunciado, discurso), então podemos concluir que graças a alguns recursos de transmissão do conhecimento como os livros, manuscritos, imagens rupestres, fotografias, “discursos” ou “paráfrases” (discursos repetidos ao longo da história) a civilização fica a mercê da história ou de qualquer outra área da vivência humana. Depois de compreendido o conceito de discurso ou enunciado, e discurso verdade, estuda-se agora o conceito de formação discursiva de Foucault (2008):

Um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações). (FOUCAULT, 2008, p. 43)

Em outras palavras, *formação discursiva* refere-se aos tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas numa ordem de regularidade, por exemplo, as “grandes famílias de enunciados que se impõem a nosso hábito – e que designamos como a medicina, ou a economia, ou a gramática” (FOUCAULT, 2008, p. 42). Cada qual sofre um processo de formação discursiva, como por exemplo: na medicina os objetos de estudo são a saúde e as doenças, na economia o objeto de estudo é o capital, ou melhor, as relações econômicas que o dinheiro executa em uma sociedade e na gramática em que seu objeto de estudo é a língua. Logo, para que haja a continuidade do discurso das famílias dos discursos, estes atravessam pelas *formações discursivas*. Dessa maneira, após adquirido a compreensão do embasamento teórico, parte-se para a análise de conjunto de enunciados no filme *Lutero* (2003).

CONJUNTO DE ENUNCIADOS: ANÁLISES

A biografia de Martinho Lutero, ex-sacerdote da Igreja Católica Apostólica Romana, é retratada no filme *Lutero* (2003), de Eric Till. O protagonista está responsável diretamente com a ruptura definitiva entre as igrejas de Roma e da Alemanha, após a publicação das 95 teses. Esse documento condenava a mercantilização das indulgências realizadas pela igreja de Augsburg em 1530. Ao ser ordenado em 1507, o sacerdote é enviado a Roma. No coração do Catolicismo, Lutero toma consciência da corrupção existente dentro das igrejas, materializada na

venda das indulgências. Que funcionavam como garantia de ter um lugar no paraíso após a morte dos fiéis e de seus entes queridos.

No entanto, o discurso das indulgências considerado como uma verdade absoluta pelos padres e pelo Papa foi questionado por Lutero, por estar em desacordo com a interpretação que o personagem tinha das Divinas Escrituras, visto que segundo ele, se Jesus Cristo morreu numa cruz para perdoar os pecados de todos os homens, não haveria mais a necessidade deles em comprar a sua salvação, através das indulgências. A partir do ato de amor de Cristo aos homens, caberá a eles manter a sua salvação através da prática do bem e do seguimento à Cristo Jesus.

No primeiro conjunto de enunciados, Lutero questiona a legitimidade das indulgências com o Cardeal Caetano:

Lutero: Ambos sabemos que a venda das indulgências não tem apoio nas escrituras. Se as pessoas do povo pudessem ler a Bíblia... Iriam entender como é ampla a interpretação da Igreja.

Cardeal Caetano: Isso é intolerável! As escrituras são complexas até para um sacerdote mediano... Imagine para o homem comum. As indulgências são uma tradição estabelecidas que dão conforto a milhões de cristãos.

Lutero: Conforto? Eminência, eu não quero conforto! Isso não se trata de conforto!

[...]

Lutero: O que me interessa é a verdade.

Cardeal Caetano: A verdade?

(LUTERO, 2003).

Observa-se no diálogo acima, que a venda das indulgências não tem embasamento nas escrituras, segundo Lutero, que obtém uma resposta cujo discurso afirma que as indulgências são uma espécie de conforto para os cristãos. Nessa época a Igreja Católica Apostólica Romana cometeu alguns erros e proferiu alguns discursos mentirosos com o intuito de aumentar o poder e o capital financeiro. No segundo conjunto de enunciados, Lutero inseguro das atitudes que estava tomando, procura um padre para aconselhá-lo.

Padre: Lutero, o que você procura?

Lutero: Um Deus misericordioso! Um Deus a quem eu possa amar. Um Deus que me ame.

Padre: Então volte-se para Cristo. Entregue-se a Cristo. E irá conhecer o amor de Deus. diga a ele: Eu sou teu. Salvai-me! Eu sou teu. Salvai-me!

Lutero: Eu sou teu. Salvai-me! Eu sou teu. Salvai-me!

(LUTERO, 2003).

Nesse segundo conjunto de enunciados, observa-se o conceito de memória discursiva de Foucault (2008), no discurso que representa Deus como sendo misericordioso, a quem os homens podem amar, e que possam sentir esse amor oriundo desse. Outro discurso que retrata também esse conceito está representado pela pertença do homem a Deus, a quem unicamente poderia salvar o homem de todo o pecado.

Por exemplo, o sujeito que crê em Deus e vive uma experiência com Ele através da fé, mesmo que tenha aprendido a ter fé, que é transmitida como herança familiar, mais tarde, opta por viver na crença em que acredita. Assim, pode-se afirmar que os nossos discursos, as nossas verdades ou as nossas ideologias são transmitidas a nós, porém, cabe ao indivíduo ter consciência delas e optar no que acreditar. Isso ocorre através da força com que o sujeito foi interpelado por essas situações.

Constata-se também nas análises dos enunciados, que esses carregam ideologias de grupos responsáveis pela sua propagação, transformando-os de em discurso representado como verdade. Os discursos verdades, bem como vimos, são repetições de formações discursivas repetidas ao longo da história. No entanto, eles não são imutáveis, pois como sobrevivem da subjetividade do sujeito, pode acabar por ocorrer que ao ouvir outro discurso que interpele mais, o sujeito desconstrua um discurso constituído como verdadeiro.

Além disso, entre os enunciados há relações de poder, visto que o discurso é altamente ideológico. Vê-se como são importantes as formações discursivas, pois se refere aos acontecimentos e as finalidades que o discurso pretende alcançar. E por essa razão, o discurso pode sofrer novas significações e por causa disto é denominado de polissêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar conjunto de enunciados permite compreender as relações de poder estabelecidas por esses. Sendo assim, ao estudar os discursos de Martinho Lutero e os representantes da Igreja Católica Apostólica Romana possibilita observar as ideologias que estão por detrás de cada sujeito que se manifesta. Desse modo,

percebe-se que os discursos sobre indulgência proferidos pela Igreja são capazes de resultar em uma revolução, em contraponto, os discursos repetidos por Lutero ocasionam a separação das Igrejas de Roma e da Alemanha.

Sobre o discurso que é considerado uma verdade absoluta e inquestionável, constata-se que esses não são imutáveis. Apesar de grupos propagarem discursos a fim de persuadir o sujeito, poderá ocorrer de um outro grupo com outra visão ideológica desenvolver uma formação discursiva mais convincente, a ponto de desconstruir discursos que por séculos foram tidos como verdades absolutas. Nessa perspectiva, uma estratégia de perpetuar um discurso verdade é fazer uso da repetição, conhecida com memória discursiva ou paráfrase, até que determinada ideologia torna-se inquestionável. E sendo assim, se crê que os objetivos desse trabalho foram realizados.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

TILL, Eric. **Lutero**. 2003.

Ducimar Peloso é graduada em Letras Português- Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-Pato Branco). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura. Atualmente cursa Mestrado em Letras – Literatura Comparada na URI – Universidade Regional Integrada do alto do Uruguai e das Missões, câmpus Frederico Westphalen – RS.

Elis Gorett é graduada em Educação Especial pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. É Tradutora Interprete de Libras na Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro de Setor de Acessibilidade da Universidade Federal da Fronteira Sul campus Chapecó. Especialista em Libras pela Avm Educacional Ltda. Especialista em libras - interpretação e tradução pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestranda em Letras da Universidade Regional Integrada do alto do Uruguai e das Missões.

Janaine Pomatti é graduada em Letras Português Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC -Campus de São Miguel do Oeste, (2005) e também possui pós-graduação em Educação: Especialização em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino- Aprendizagem com ênfase nos Paradigmas Atuais da Educação pela FAI -Faculdades de Itapiranga – SC, (2006). Atualmente é professora de Ensino Fundamental nos municípios de São Miguel da boa Vista e Flor do Sertão - SC.

“MORTE E VIDA SEVERINA” DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO: UMA ANÁLISE SOBRE A ADPTAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO PARA O CINEMA E O DESENHO ANIMADO

Janaine Pomatti

Ducimar Peloso

Elis Gorett Lemos da Fonseca

RESUMO

Este trabalho objetiva estabelecer uma análise contrastiva entre a obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, bem como suas adaptações no cinema, em 1977, por Zelito Viana, e também como desenho animado adaptada para os quadrinhos do cartunista Miguel Falcão, e estabelecem relações, análises entre a obra, desenho animado e filme. O livro de João Cabral de Melo Neto foi escrito em 1954 e publicado em 1955, a narrativa é apresentada em versos e conta a dura trajetória de um retirante nordestino que sai em busca de uma vida melhor. Através da obra, filme e desenho é possível verificar diferenças sendo algumas delas por aparecerem em trechos. Utilizamos como base teórica a teoria de Roland Barthes, de que todo o texto se constrói de outros textos. Além de semelhanças que aparecem como intertextualidade, onde em todo o texto existe acúmulo de outros textos, para Julia Kristeva, todo o texto é um diálogo como outro texto e é também um processo de absorção. Concluimos então, a partir dessas informações que podemos ampliar nosso conhecimento, para assim aplicar essas relações no ambiente escolar e possibilitar um melhor entendimento sobre como ensinar literatura e percebê-la.

PALAVRAS-CHAVE: Morte e Vida Severina. Desenho Animado. Filme. Intertextualidade.

INTRODUÇÃO

A obra *Morte e Vida Severina* é apresentada em forma de poema, estendido em forma de peça teatral, que narra a vida do personagem Severino, um retirante nordestino que resolve deixar o sertão para ir a Pernambuco em busca de uma vida melhor. Severino deixa sua terra e vai em direção ao Recife e lá, encontra-se com dois homens, que levam um corpo de outro que tinha sido assassinado. O rio Capibaribe é quem guia o caminho de Severino até a cidade.

A história da obra enfatiza acontecimentos que o povo do nordeste enfrenta durante a seca, pela falta de água, ela é fonte de vida, por isso que, na obra *Morte e Vida Severina* existe a vida e a morte presentes em toda a história. Em razão disso, desenvolveu-se o interesse em estudar e fazer uma análise mais detalhada sobre ela, pois se sabe que existe essa realidade enfrentada pelo povo do nordeste que sempre sofre com a seca e ela também influencia todo o povo brasileiro.

Sabe-se que conhecer obras literárias, bem como outras existentes, são necessárias para a o conhecimento na aprendizagem do aluno. Através deste trabalho, o estudo será apresentado e descrito, objetivando assim, estabelecer relações da obra “*Morte e Vida Severina*” de João Cabral de Melo Neto, com suas adaptações realizadas no cinema e em desenho animado.

Ainda objetiva-se comparar diferenças entre: obra, filme e desenho animado, analisando nas cenas os acontecimentos, bem como, a representação delas. Contemplando nesse estudo a Linguagem Literária, Linguagem Cinematográfica e o desenho Gráfico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Jobim (1992), sabe-se que as obras literárias são apresentadas ao aluno no ambiente escolar, muitas vezes, escolhidas pelo professor quando trabalha com a literatura. O estudo da literatura seria bem mais aproveitado pelos estudantes se discurso fosse trabalhado como prática social, pois a escrita e a leitura são utilizadas como forma instrumental de dominação social. Atualmente, uma das instituições que melhor desempenham essa função é a universidade, uma vez que valoriza as “grandes obras”, formando assim o cânon literário, e marginalizando as demais obras que divergem da sua ideologia.

Por isso, o professor, ao trabalhar com literatura, deve apresentar obras variadas com temas atuais e também, aquelas que contemplem o gosto dos alunos, pois dessa maneira, é possível despertar o interesse pela leitura. Além desses fatores, outros são necessários para que o ensino da leitura seja significativo e interessante.

Conforme Bordini (1993 p.17), os critérios para que a escola desempenhe um processo de ensino/aprendizagem eficaz da literatura se dá através de uma biblioteca bem aparelhada, além de dispor de funcionários que valorizem as obras

literárias, também por meio de docentes leitores que possuam boa fundamentação teórica e metodológica, bem como, contem com programas de ensino que valorizem as especificidades da literatura, e ainda, apresentem uma interação democrática entre aluno e professor.

Segundo Bordini (1993), esses requisitos ressaltados anteriormente, são fundamentais, pois contribuem para a constituição do leitor, de maneira com que construa o hábito de leitura, através da oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas a ele. Entende-se que para que o aluno desenvolva o hábito da leitura, precisa que se tenha incentivo, não só do professor, mas de toda a escola e sociedade, que se façam projetos com leitura a fim de envolver o aprendiz para que ela se torne um hábito.

Nas afirmações de Bordini (1993), se o ensino for dessa maneira, se apresentará mais próximo à realidade do aluno. Dessa maneira, cabe ao professor, também adquirir o hábito de leitura, assumir uma postura de mediador entre o conhecimento e o aluno, orientador do aluno para que leia não só o que ele gosta, mas outras leituras de textos ou obras literárias. Quando o professor realiza o trabalho com literatura em sala de aula a partir das expectativas dos estudantes, significa que ele está atento aos interesses dos mesmos, de acordo com o autor.

Ao trabalhar dessa forma, poderá introduzir o estudo da literatura, e também das obras literárias. Conhecer as obras literárias é muito importante, não apenas a partir da leitura de determinada obra, mas também, o professor deve utilizar-se de outros recursos, vídeos, histórias em quadrinhos, para ensiná-la, ou até mesmo relacionar metodologias de ensino com as obras literárias, para que o aluno desenvolva um bom aprendizado e que seja capaz de entender uma obra, não somente através da leitura, mas também através de suas adaptações. Pensando na aprendizagem do aluno, foi feito este estudo, como uma maneira de abordar a aprendizagem baseada nas obras literárias. Morte e Vida Severina é uma obra literária, que foi adaptada no cinema e também em 3D quadrinhos “desenho animado”, Observa-se abaixo na imagem a obra e suas adaptações.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Contextualização do estudo



Todas as obras literárias, em sua história, retratam acontecimentos, situação de vida das pessoas, por seu valor histórico e cultural, algumas delas, têm sido adaptadas e o texto literário *Morte e Vida Severina* foi adaptado, refletido no desenho animado e filme. Nessa teoria, tem-se a ideia de que todo o texto se constrói de outros textos, conforme afirmações de Roland Barthes. Percebe-se a influência da obra, bem como o seu desenvolvimento da mesma história, mas que ela é apresentada em trechos de forma diferente.

Através da leitura é possível conhecer o universo literário, perceber a linguagem expressa empregada, como também, suas transformações e adaptações do texto com filmes. Comparar, relacionar a teoria e prática para atender e desenvolver o senso crítico.

Nessa análise, percebemos também que a obra literária “*Morte e Vida Severina*” está adaptada em desenho animado e filme, no entanto, através das adaptações é possível verificar diferenças entre elas, além de semelhanças em alguns trechos. Essas semelhanças aparecem como intertextualidade, onde ao lado

de um texto existe acúmulo de outros textos. E é impossível escrever outro texto sem ter lido um antes. Nessa perspectiva, Júlia Kristevá (1974) afirma que todo o texto é constituído através de um processo chamado mosaico de citações, que se dá através da absorção e transformação do texto.

ANÁLISE DAS OBRAS

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta tem-se como tema central de reflexão a obra *Morte e Vida Severina* adaptada em desenho animado e filme, através da comparação entre eles podemos relacionar e discutir semelhanças e diferenças. Conforme Tânia Franco Carvalhal 2006, comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura. Por isso valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente, onde o exemplo dos provérbios ilustra a frequência de emprego do recurso. Com base nessa pesquisa desenvolveu-se uma análise comparada entre a obra, desenho e filme com ênfase nos trechos onde existem diferenças e se percebe nas cenas, pois retratam a seca “morte” e também, a vida “vegetação/água” que o povo nordestino enfrenta ao buscar pela sobrevivência. Então, é possível analisar a obra: *Morte e Vida Severina* adaptada no desenho animado e no filme.

Existem muitas semelhanças na obra com as adaptações, mas algumas cenas permitem perceber a imagem do pôr-do-sol ou amanhecer como a primeira cena que aparece no filme, remetendo a esperança do povo nordestino.

Na segunda cena, apresentação aparece o personagem Severino falando sobre sua vida e a vida do povo que tenta sobreviver na seca que representa “morte” e ao mesmo tempo a “vida” apresentada com imagens que retratam a água e a vegetação. Outros aspectos também identificados são morte “desnutrição do povo” e vida “esperança e a luta pela “sobrevivência”.

Pode-se analisar também, que na trilha sonora do filme a música é mais suave, leve pois se utiliza uma flauta doce que dá a ideia de esperança na vida. Nessa cena há fidelidade ao texto literário, quanto a fala do personagem.

A primeira cena do desenho animado traz como trilha sonora, um ruído de microfonia, que aumenta na medida em que o personagem Severino se aproxima da

câmera. A escolha desse ruído que incomoda os ouvidos do telespectador representa a realidade que choca: a seca, a morte e sobrevivência da vegetação.

O personagem Severino, que embora esteja vivo apresenta aspectos da morte: magro, raquítico, desnutrido, os olhos fundos, como se lembrasse uma caveira, sem os olhos e todos esses aspectos lembram a morte e não a vida.

Em seguida, há uma trilha sonora que lembra uma música fúnebre, remetendo a presença da morte. Sugerindo que o personagem esteja lado a lado da morte, pois o tempo todo está lutando pela sua sobrevivência.

Na terceira trilha sonora, há o mito de esperança e sofrimento (percussão) Vida X Morte na música da trilha sonora, que remete ao sentimento de esperança. Outra passagem, onde existe o termo que se repete: Muitos Severinos, ou seja, entende-se que todos lutam pela sobrevivência “Iguais a tudo na vida, em cima de pernas finas”. A morte é apresentada com uma enxada na mão ou seja, Severino com a enxada na mão.

O filme inicia-se com uma música triste, que envolve o espectador. Segundo Francis Vanoye (1994), a música pode desempenhar um prenúncio das tristezas presentes na narrativa fílmica, proporcionando, neste primeiro contato, uma profusão de impressões e emoções que prepara o espectador para o que está por vir.

No filme, também notamos na roupa do personagem Severino que aparece usando uma camiseta amarelada representa a seca, cor “desbotada” a vida que se vai embora de uma vez aos poucos. “De morte matada, de velhice antes dos trinta, de fome um pouco por dia”. Existem ainda outros objetos: chapéu, bolsa e calça marrom, eles representam a cor da terra “vida” e a camiseta desbotada “morte”.

No desenho animado a cor branca e preta aparece em todas as imagens, branco representando a vida e preto representando a morte. Observa-se no filme, que o rio representa vida, Severino caminha muito para encontrá-lo. Ao se aproximar pega água para beber e ali, reflete sobre o tamanho do mar e as vilas, para ele, é preciso seguir o percurso do rio para não se perder, e continua sua caminhada até chegar ao seu destino. No desenho, observa-se que o rio aparece escuro e isso representa morte pela poluição e correnteza, um rio violento, profundo e cheio de água.

Outras considerações a ressaltar no filme, que não aparece é a cena dos urubus e gato, que estão, em busca de alimentos, mas aparece a imagem dos siris que representam a vida, assim como, crianças brincando com eles, e os urubus não

os matam para sobreviver, pois, estão à beira mar e ali existe água e vida. No desenho os urubus representam a vida, assim como o gato, mas pela cor preta representa a morte, já o gato a cor branca, que reflete a luz, a vida.

O fundo musical melancólico, sombrio é acompanhado pela imagem do sertão ao fundo, em que aparecem a vegetação e solo secos; a iluminação do sol escaldante é um importante recurso para a construção de sentidos. No início do filme, há fidelidade na reprodução das falas pelos atores, a ponto de ser possível acompanhá-las através do livro, após o oitavo capítulo o filme não é mais fiel à obra.

O “close” da câmera focaliza a face de Severino mostrando a vida árdua que o povo leva. Os “closes” acentuam um tom amarelado de pele passando a impressão de corpos doentios. A vida quando aparece é minguada e a morte parece dominar. O aspecto da face é cadavérico; os corpos são sofridos e maltrapilhos. Desse modo, o filme consegue transmitir ao espectador a essência, a denúncia e reflexão do romance por meio de um extraordinário trabalho com os recursos que o cinema oferece, bem como mediante a atuação persuasiva dos atores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se a obra literária “Morte e Vida Severina” refletido no desenho e filme, nessa teoria, tem-se a ideia de que todo o texto se constrói de outros textos, conforme as afirmações de Roland Barthes. Percebe-se a influência da obra como o seu desenvolvimento da mesma história que se apresenta em trechos de forma diferente devido as suas adaptações.

Então, a partir dessas afirmações podemos ampliar nosso conhecimento, para assim aplicar essas relações no ambiente escolar e possibilitar um melhor entendimento sobre como ensinar literatura e percebê-la.

Entende-se que os métodos de ensino, são muito importantes para o trabalho do professor com seu aluno, mas eles dependem de muito conhecimento e também de sua aplicação, são meios que possibilitam que a aula seja muito mais atrativa e significativa. Por isso, relacionar no ensino das obras literárias com suas possíveis adaptações, sendo elas no desenho animado ou filme, fazem o aluno aprender a entender a história da obra, bem como, analisar suas adaptações e assim se tornar um ser mais crítico, pois as obras literárias deixam em cada um de nós uma

bagagem de experiências que nos define como leitores e se refletem em nossa formação humana e profissional.

REFERÊNCIAS

MELO NETO, João Cabral. **Morte e vida severina e outros poemas para vozes**. 4. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2000.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada no mundo: questões e métodos**. Porto Alegre: 1997.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Prespectiva, 1974.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

JOBIM, José Luís, org. **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Mago, 1992.

BORDINI, Maria da Gloria. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

REMAK, Henry H. H. Literatura comparada: definição e função. In: COUTINHO, Eduardo; F., CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura Comparada**. Textos Fundadores. Rio de Janeiro: Rocco. 1994. p. 175-190

Ducimar Peloso é graduada em Letras Português- Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-Pato Branco). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura. Atualmente cursa Mestrado em Letras – Literatura Comparada na URI – Universidade Regional Integrada do alto do Uruguai e das Missões, câmpus Frederico Westphalen – RS.

Elis Gorett é graduada em Educação Especial pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. É Tradutora Interprete de Libras na Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro de Setor de Acessibilidade da Universidade Federal da Fronteira Sul campus Chapecó. Especialista em Libras pela Avm Educacional Ltda. Especialista em libras - interpretação e tradução pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestranda em Letras da Universidade Regional Integrada do alto do Uruguai e das Missões.

Janaine Pomatti é graduada em Letras Português Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC -Campus de São Miguel do Oeste, (2005) e também possui pós-graduação em Educação: Especialização em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino- Aprendizagem com ênfase nos Paradigmas Atuais da Educação pela FAI -Faculdades de Itapiranga – SC, (2006). Atualmente é professora de Ensino Fundamental nos municípios de São Miguel da boa Vista e Flor do Sertão - SC.

REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA INFANTIL EM CONTOS DE MARCELINO FREIRE

Jéssica Casarin

Luana Teixeira Porto

RESUMO

Este estudo apresenta uma leitura de contos de Marcelino Freire publicados no livro *angu de sangue*, propondo uma compreensão das narrativas do escritor a partir do enfoque das relações entre literatura e representação social e da abordagem da violência infantil como dado presente no espaço social das histórias do autor. Interessa observar como contos de Freire tematizam a exclusão social e a violência principalmente na infância e em que medida essa temática está associada ao contexto brasileiro contemporâneo. Procura-se, ainda, discutir se a narrativa do autor propõe um posicionamento combativo à violência contra a criança apresentada nos textos, observando-se, para isso, a postura de narrador e personagens, sejam eles vítimas ou agentes da violência. Para isso, discutem-se relações entre sociedade e violência construídas na literatura, buscando estudos críticos de Regina Dalcastagnè, Jaime Ginzburg, Gérsica Cássia Ferreira Leite e outros. Com base nessa reflexão crítica, analisam-se os contos “Socorrinho” e “O caso da menina”, os quais, de modo geral, acenam para a abordagem da hostilidade e fragilidade dos sujeitos, principalmente crianças, em um contexto urbano contemporâneo marcado por desigualdades sociais e violência praticada de diferentes maneiras. Essa fragilidade também é observada considerando os aspectos formais do texto, em que o autor faz uso de diferentes marcas de fragmentação em cada conto, como a mistura de vozes do discurso ou a ausência da figura do narrador, evidenciando ainda mais a situação de trauma e exclusão vivida pelas personagens e colaborando para proporcionar no leitor sensações de espanto e choque.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Violência infantil. Marcelino Freire.

INTRODUÇÃO

Na literatura brasileira contemporânea, iniciada, segundo Bosi (1970), a partir da década de 30, existem tendências temáticas e estilísticas que são recorrentes. Quanto ao estilo de escrita, pode-se observar a tendência em utilizar a captação direta dos fatos, a rudeza e visão crítica da sociedade. Além disso, é observável a preocupação em representar contextos sócio-culturais na contemporaneidade,

denunciando determinadas situações de injustiça que ocorrem nos espaços urbano e rural brasileiros.

Pensando na tendência de denunciar mazelas da sociedade brasileira, uma temática muito presente na literatura contemporânea e que será abordada neste trabalho é a da violência, representada de diferentes formas por escritores do conto e romance no Brasil. Para discutir a representação da violência na literatura, utiliza-se a definição de violência proposta por Pellegrini (2005), para quem a violência se caracteriza pelo “uso da força para causar dano físico ou psicológico à outra pessoa, o que, forçosamente, recai na temática do crime” (p. 134). Com isso, cabe ressaltar que a violência pode ser praticada não apenas por pessoas físicas, mas também por instituições e pela própria sociedade como um todo.

É interessante apontar que esse tema é destaque principalmente na literatura urbana, em que há a “convivência agônica entre civilização e barbárie” (PELEGRINI, 2005, p. 136). Ainda segundo a autora, a industrialização foi um processo que definiu a situação dos grandes centros que incham e se deterioram, enfatizando problemas sociais e formando um espaço permeado de hostilidade e marginalidade.

É nesse espaço urbano de marginalização que a violência se mostra mais cruel e diversa, sendo praticada e/ou sofrida pela maioria e atingindo principalmente grupos sociais fragilizados e excluídos. Nesse sentido, pensando na vulnerabilidade de determinados sujeitos diante de contextos hostis, não é incomum verificar narrativas que abordem situações de violência contra mulher, idosos, pobres e crianças, constituindo-se esse último grupo social como objeto desta pesquisa.

As crianças, então, configuram-se, como sujeitos extremamente vulneráveis e inocentes, o que garante, para as narrativas da violência, maior impacto e comoção. Segundo Souza (2015), a temática da infância funciona como força semântica que permite ao escritor denunciar a falência de um contexto sócio-político incapaz de cuidar dos cidadãos carentes. Dessa forma, tratar de narrativas que falem da violência e da criança é uma abordagem muito significativa quando se quer criticar e denunciar uma sociedade, inclusive a brasileira, permeada por desigualdades e injustiças e muitas vezes incapaz de garantir uma infância e vida saudável e livre de situações traumáticas aos cidadãos em formação.

Com base nessas constatações iniciais acerca da literatura e violência, objetiva-se, neste trabalho, observar como contos de Marcelino Freire (2000)

tematizam a exclusão social e a violência principalmente na infância e em que medida essa temática está associada ao contexto brasileiro contemporâneo. Procura-se, ainda, discutir se a narrativa do autor propõe um posicionamento combativo à violência contra a criança apresentada nos textos, observando-se, para isso, a postura de narrador e personagens, sejam eles vítimas ou agentes da violência. Segundo Leite (2014), Marcelino Freire possui como elemento estruturante de sua obra a crítica social, expondo especialmente a representação do cotidiano dos oprimidos, excluídos, vítimas de violência e sofridos. Diante disso, a escolha do autor tornou-se interessante, já que suas preferências temáticas apontam para o desejo de denunciar as mazelas sociais e éticas existentes no contexto brasileiro contemporâneo.

Para isso, inicialmente trata-se da relação entre violência, infância e literatura, utilizando-se apontamentos teórico-críticos de Souza (2015), Pellegrini (2005), Dalcastagnè (2007), Ginzburg (1999), Leite (2014) e outros. Após, aborda-se a hostilidade contra crianças por meio da análise dos contos “Socorrinho” e “O caso da menina”, de Marcelino Freire (2000), integrantes do livro *Angu de sangue*; e, finalmente, são feitas as considerações finais relacionando os resultados obtidos na pesquisa e na análise dos textos com a realidade observada no Brasil contemporâneo.

VIOLÊNCIA, INFÂNCIA E LITERATURA

A violência é uma temática que permeia a literatura brasileira contemporânea. Isso pode ser justificado através de Pellegrini (2004), que considera que a própria história de formação brasileira é fragilizada, permeada de violência e injustiças. A autora registra essa constatação, lembrando situações de violência que marcaram a cultura brasileira e que tiveram reflexos na literatura, como “a conquista, a ocupação, a colonização, o aniquilamento dos índios, a escravidão, as lutas pela independência, a formação das cidades e dos latifúndios, os processos de industrialização, o imperialismo, as ditaduras...” (PELLEGRINI, 2004, p. 16).

Considerando-se, então, a violência contra minorias sociais, cabe dizer que os contos selecionados para análise apresentam personagens em situação de marginalidade dupla: são crianças, o que, segundo Bezerra (2012), constitui-se como um grupo excluído, desprovido de voz ativa, sendo um ser que ninguém escuta; são sujeitos que vivem a situação de pobreza e de moradia, que acarreta

também às crianças, além da violência imposta, uma condição de vulnerabilidade ainda maior.

Como afirma Leite (2015), as crianças “não participam plenamente da vida social, há uma invisibilidade da infância [...] se concebe a criança enquanto desprovida de vontade ou racionalidade e como imatura socialmente” (LEITE, 2015, p. 03). Nesse sentido, esses sujeitos sofrem violência moral logo no início de suas vidas, uma vez que a sociedade os considera desprovidos da capacidade de pensar de forma racional. Dessa forma, é comum situações em que crianças são oprimidas, não tendo voz e não tendo direito de se manifestar.

Essa visão opressora da infância também é percebida por Gregorin Filho (2009), que afirma que, por muito tempo, perdurou a visão da criança como adulto em miniatura, em que a infância era concebida apenas como uma etapa a ser ultrapassada até que o sujeito se tornasse produtivo e contribuinte em sua comunidade. Essa concepção é percebida ainda na sociedade contemporânea, em que o fator econômico é decisivo nas relações sociais e humanas, já que se considera que alguém que não tem capacidade de produzir também não precisa ser respeitado nem está apto a ter opinião.

A temática da infância na literatura também é um aspecto a ser considerado para a análise. Para isso, considera-se que, apesar de a literatura para crianças ter se originado, conforme Gregorin Filho (2009), no século XVIII, com contos de fada de forte valor moralizante, os textos que abordam a temática de forma realista são bem recentes. Um exemplo é a obra *Olhos azuis Coração vermelho*, de Jane Tutukian (2005), que trata de uma pré-adolescente e sua convivência com a irmã mais nova, que tem síndrome de Down. Esse romance, além de tratar da vivência em família, dá voz a menina, que narra sua vida e a convivência com a irmã deficiente.

Outro exemplo de obra que representa a infância é a obra *Infância*, de Graciliano Ramos (1984). Segundo Bezerra (2012), nesse texto, a mocidade não é lembrada pelo autor de forma positiva, muito pelo contrário, é vista como muito sofrida e dolorosa, já que práticas de violência física e moral contra o “garoto Graciliano” eram comuns. Apesar de o livro ter sido publicado na década de 1940, a temática das narrativas ainda dialoga com o tempo atual, pois a violência infantil ainda é praticada. Isso fica evidente nos contos de Marcelino Freire (2000) analisados neste artigo, que narram situações de extrema violência contra a criança,

como sequestro, estupro, abandono e descaso.

Pensando, ainda, na literatura que trata da violência, autores como Lizandro Calegari (2011) e Jaime Ginzburg (1999) fazem constatações interessantes sobre a importância dos traços estéticos de uma obra a fim de enfatizar a situação de sujeitos fragilizados e traumatizados. Calegari (2011), afirma que a representação de uma realidade conflitiva não pode ser abordada somente no nível temático, mas também no âmbito formal, já que modelos tradicionais de narração não são capazes de preservar a singularidade da vivência de um trauma. Considerando essa constatação de Calegari, cabe ressaltar também a visão de Ginzburg, que garante que, para representar situações de violência, é necessário que se ocorra

o abandono das estruturas tradicionais [...] em favor de uma concepção fragmentária, com a subversão das referências de tempo e espaço, a adoção de verso livre, a representação de uma subjetividade frágil, inconstante e frequentemente paradoxal (GINZBURG, 1999, p.131).

Levando-se em consideração as características destacadas pelo autor, então, não será incomum perceber nas narrativas da violência, bem como nas de Marcelino Freire, textos literários com uma ruptura da linearidade na narração, uso de linguagem coloquial e, em alguns momentos, chula, e desrespeito às regras convencionais da língua.

Outro aspecto formal que deve ser observado é o narrador, que, na contemporaneidade, segundo Ginzburg (2012), mostra-se de diferentes formas, especialmente como maneira de dar “voz aos sujeitos tradicionalmente ignorados ou silenciados” (GINZBURG, 2012, p. 200). Verifica-se, ainda, que há o afastamento do modelo tradicional do narrador, com pensamento conservador e descentrado. Assim, não será difícil verificar contos brasileiros contemporâneos com ausência de narrador ou com postura subjetiva dessa figura, especialmente os escritos em primeira pessoa, que nem sempre é ética ou linear, o que está fortemente vinculado ao trauma.

Calcando-se nos estudos citados, nota-se que a violência é um fator constituinte da identidade brasileira, o que ocorre também no campo literário. Mais especificamente, a violência sofrida por minorias sociais, como as crianças, mostra-se cruel e injusta, garantindo a decorrência de traumas e fragilidade. Para que a literatura construa-se como crítica social que denuncia as mazelas do Brasil, então, há a necessidade de impactar o leitor não só pensando-se na temática, mas também

por meio da estética do texto. Nesse sentido, é interessante que se estudem as narrativas de Marcelino Freire que abordam essa temática a fim de perceber se contribuem ou não como ferramenta de combate a violência vivenciada por essas minorias sociais.

VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS EM NARRATIVAS DE MARCELINO FREIRE

O livro *Angu de Sangue* é uma obra escrita por Marcelino Freire, publicada em 2000 e composta por dezessete contos que visam a retratar uma sociedade predominantemente urbana que em muitos momentos é marcada por sujeitos em situação de marginalidade, que são vítimas de injustiça social e violência, física ou moral, direta ou indireta, realizando-se uma denúncia às desigualdades encontradas nesse contexto. Assim, percebe-se, conforme Leite (2014), que o autor expõe sua preocupação com a crítica social, fazendo com que o leitor adentre na realidade contemporânea, questionando-a e rompendo com a alienação que lhes é posta.

Nesse sentido, outras características muito presentes na obra de Marcelino Freire são o prezo pela economia, velocidade e ritmo, resultando em histórias geralmente curtas; além da tendência em escrever para o povo e sobre o povo, abordando, dessa forma, o cotidiano de oprimidos, desajustados e sofridos, sendo incluída aqui a temática da violência, muito recorrente em suas obras.

Partindo-se para a análise dos textos, o primeiro conto analisado é “Socorrinho”. Este texto trata de um sequestro de uma menina de seis ou sete anos por um homem desconhecido. Uma característica constante nesta obra é o discurso fragmentado, em que se misturam a voz do narrador, descrição de cenário e vozes de personagem, o que fica evidente, por exemplo, no trecho:

Moço, não, sua mão, suando, grito no semáforo, em contramão, suada, pelos carros, [...] dia de calor, calor enorme, ninguém que avista, socorrinho, algumas buzinas, céu de gasolina, ozônio, cheiro de álcool, moço, não, parecido com sonho ruim (FREIRE, 2000, p. 47).

Essa confusão de vozes aponta para o caos da situação em que se encontra a menina, vítima de um sequestro infantil, e colabora para a percepção de um cenário urbano claustrofóbico, sufocante e medonho. Tal confusão nas vozes do discurso, então, evidencia um traço já descrito por Ginzburg (2012), o uso da forma,

da estética do texto para retratar a desorientação de um personagem que vivencia uma situação de violência.

Mais adiante no conto, nota-se que a família de Socorrinho também sofre com a situação, buscando forças para manter-se esperançosos: “a mãe de Socorrinho acende velas, incensos, chorando a Deus justiça divina, justiça duvidosa [...] silenciava à base de comprimidos, o marido, já enlouquecido e internado, que miséria, agonia de cidade” (FREIRE, 2000, p. 48). Apesar disso, a expressão “justiça duvidosa” pode apontar para uma esperança frágil, em que mesmo orando e pedindo a Deus, a mãe sabia da possibilidade de a justiça nem sempre acontecer em casos policiais.

O narrador, então, esclarece que se passam cinco meses e a menina vira apenas uma notícia no jornal: “gritava três meses, cinco, infinitamente, crônica policial, fichário, esquecida realidade” (FREIRE, 2000, p. 48). Esse trecho aponta para o sensacionalismo da imprensa, que se interessa pela notícia até que é recente, mas assim que surge outra novidade e esquece-se de todos os estupros, sequestros e crimes que já foram manchete, sem preocupar-se em mostrar sua resolução. Outra crítica evidenciada nesse trecho é o descaso dos órgãos públicos, que não demonstraram grande interesse em amparar a família da vítima.

Considerando, ainda, o aspecto do descaso das instituições públicas, cabe pensar-se título do conto, “Socorrinho”, que, além de ser um diminutivo carinhoso para nome da vítima do abuso, pode configurar-se como uma expressão pejorativa ao socorro que a família e a própria criança recebeu, restrito e pouco significativo quando comparado ao sofrimento dos sujeitos feridos pelo crime.

No final do conto, então, ocorre o auge da violência: “moço, não, quero ir pra casa, não moço, não, o homem arreava as calças, mais o grito, moço, não, não, Socorrinho chorava, Socorrinho esperneava, Socorrinho mais não entendia aquele mundo estranho, aquele desmaio de anjo” (FREIRE, 2000, p. 49). Esse trecho evidencia a inocência da menina que pede para ir embora, que não entende o mundo estranho que a cerca, e a malícia existente nas relações humanas.

Assim, percebe-se que, considerando-se a concepção de Bezerra (2014) quanto à marginalidade que sofre a criança pobre, Socorrinho encontra-se em situação de exclusão e violência, por quatro motivos: faz parte de uma minoria social por sua classe econômica baixa; é criança, conferindo-lhe uma menor atuação e

falta de voz diante da realidade; é retirada de sua família por um estranho, o que garante uma condição de vulnerabilidade muito maior do que a que já era exposta; e é violentada fisicamente e não possui forças para reagir, sequer entendendo o que está acontecendo.

Considerando aspectos formais do conto e em observações de Ginzburg (2012) sobre a relação entre forma e conteúdo ao tratar-se da violência, nota-se que a pontuação também é um ponto em destaque na narrativa. O conto é marcado apenas com vírgulas, havendo apenas um ponto final, ao fim na narrativa. Além de esse traço representar uma situação de confusão mental típica de vítimas de violência, em que descrevem as cenas sem parar para tomar fôlego, o único ponto final também marca o desmaio ou morte da menina, que é comparada a um anjo por sua inocência e por finalmente conseguir descansar daquela terrível cena.

Assim, a análise estética e temática, relacionada com a violência e trauma infantil em contexto urbano, explorada no primeiro conto, permite perceber que “Socorrinho” configura-se como uma narrativa que apresenta uma proposta de combate ao abuso físico e psíquico de menores. Na medida em que choca o leitor e o faz refletir sobre o estupro de menores, o desamparo dos órgãos públicos para com as famílias, e o trauma de um inocente exposto a tal situação, é possível perceber que o texto explora um verdadeiro retrato da sociedade brasileira contemporânea, que é, tragicamente, permeada de violência e abusos especialmente contra minorias, como as crianças

O segundo conto analisado é “O caso da menina”, que trata de um diálogo entre uma mulher com um bebê de colo e um estranho. A mãe, sem condições para criar a filha, oferece-a para um homem que está passando por elas:

_ Quer?
_ Não entendi.
_ A criança.
_ A criança? [...]
_ Quero lhe dar a criança. (FREIRE, 2000, p. 9).

O homem, confuso com a situação, fica espantado com a mulher, que continua insistindo para que leve o bebê. Um aspecto notado nessa insistência é o uso de expressões típicas de comércio, como dizer que a menina é bonitinha, que é a cara dele. Esse diálogo, como se fosse uma transação, pode apontar para a visão

crítica de que a criança é muitas vezes tratada como objeto, como um ser que não tem apego ou afetividade e que deve ser passado a diante.

O sujeito, então, questiona se a mulher quer dinheiro para o leite, mas ela recusa, querendo apenas que o homem a leve:

- _Leve a menina.
- _Não. [...]
- _Jogue ela no lixo.
- _O quê?
- _Faça isso. Jogue ela no lixo. (FREIRE, 2000, p. 93).

Isso demonstra o desprendimento da mãe para com a menina, que, sem condições para criá-la, só quer que o homem a leve, mesmo que seja para descartá-la. A cena pode evidenciar o fato de a mãe querer livrar-se da culpa, sabendo que se ela mesma matar ou atirar a criança em qualquer lugar, será punida, sofrerá as consequências de seus atos. Assim, nota-se o egoísmo e a individualidade tão presente na sociedade contemporânea, em que cada pessoa toma conta de si mesma, sem pensar no bem estar alheio. Mais adiante na narrativa, vê-se que, apesar de sua condição social, a mulher está informada sobre ícones midiáticos da grande massa:

- _Angélica?
- _Foi o nome que dei pra ela.
- _E o pai dela, porra?
- _O pai queria Xuxa. [...]
- _Ela tem até uma marquinha na perna. (2000, p. 94).

O conhecimento, inclusive, de características físicas de figuras famosas demonstra a alienação que a cultura de massa oferece à população, representada pela banalidade dos programas de televisão, que não se preocupam com o conteúdo do que é transmitido. Além disso, tratar da escolha do nome em vez de discutir afeto ou destino digno para a vida da criança é uma forma de acentuar o descaso com o ser humano e desatenção à vida de um sujeito inocente e sem condições de cuidar de si.

Ao perceber que o homem, de fato, não levaria a criança, a mulher muda de postura, querendo que o ele se afaste dela e de sua filha. Essa alteração no comportamento pode representar a confusão em que se encontra, não sabendo que atitude tomar diante da impossibilidade de cuidar de sua filha. Outra interpretação

possível é a tentativa da mulher de incriminar o homem, já que não atendeu ao pedido de levar a criança. Ambas as perspectivas assinalam para a personagem como um sujeito marginalizado e sofrido, que expõe sua família a perigos e possui uma mente fragilizada pelos possíveis traumas a que foi sujeito.

Quanto aos aspectos formais, nota-se a ausência de narrador, o que pode apontar para a universalidade do conto e da própria cena, sem definição de espaço ou tempo, podendo, essa situação, ocorrer em qualquer lugar. Esse aspecto, então, configura-se como uma crítica, já que de fato existem muitos casos de abandono de bebês em toda parte. Outro ponto observado é a presença de um diálogo fragmentado e marcado por traços da oralidade, o que garante que a narrativa seja vista como uma situação cotidiana e comum de ocorrer com aqueles pertencentes a grupos marginalizados.

Nesse sentido cabe dizer que a menina do conto é um sujeito totalmente vulnerável e à margem com relação à sua família e à sociedade. Apesar de ter apenas dois dias de vida, já precisa viver em um ambiente de abandono e indiferença, sendo exposta a sérios perigos, correndo inclusive risco de vida. Sua inocência e pouca idade garantem ao texto maior comoção, pois um ser recém-nascido, que devia estar em plena proteção e cuidados, está com fome, reprimido e negligenciado.

Também é necessário evidenciar a condição de abandono a que é exposta toda a família, que sem condições para criar o filho, busca alternativas para tirá-lo daquela situação, mesmo que isso signifique a morte da menina. Tal fato está associado a uma crítica social, já que, se a sociedade fosse igualitária, nenhuma família estaria à margem, precisando expor-se a esse tipo de situação.

Com base nas análises dos dois contos de Marcelino Freire (2000), percebe-se que as crianças de seus contos são sujeitos marginalizados e vítimas do meio em que vivem. Além de sofrerem exclusão por sua classe social, sua pouca idade garante uma vulnerabilidade e exposição a perigos ainda maior. Assim, a inocência com que olham para o mundo, principalmente em “Socorrinho”, faz com que não compreendam as crueldades e violências que o permeiam.

Outro aspecto a ser considerado quando se pensa na marginalidade das personagens é que as duas crianças são do sexo feminino. O fato de serem meninas as expõe ainda mais, seja por sua sensibilidade, pelo machismo que ainda é recorrente na sociedade ou pela questão sexual, como tristemente ocorre com

Socorrinho. Nesse sentido, percebe-se que Marcelino Freire (2000) representa, de forma cruel e realista, diferentes situações de quem vive vulnerável à margem, tendo de enfrentar inúmeros perigos, principalmente durante a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de examinar dois contos de Marcelino Freire (2000), verifica-se que as duas narrativas analisadas aludem a diferentes formas de repressão que a sociedade brasileira presencia em um contexto contemporâneo. As personagens observadas são sujeitos em condição de marginalização não só por sua pobreza, mas também pela sua idade e gênero, o que garante que se exponham triplamente a situações de violência, exclusão e descaso da sociedade e órgãos públicos.

Pensando nos aspectos formais dos contos, Freire (2000) representa, de forma convincente, as situações de hostilidade a que são expostas as personagens de seus contos, e, para isso, faz uso de diferentes recursos em seu discurso, principalmente formais. Nesse sentido, cabe dizer que os contos analisados evidenciam diferentes maneiras de abordar isso, seja pela fragmentação entre narração, pensamentos e fala do conto “Socorrinho” ou pelo uso único de diálogos, sem a presença do narrador, como ocorre no conto “O caso da menina”.

Tais aspectos contribuem para que os textos de Marcelino Freire cumpram sua função de não só representar a sociedade, mas também criticá-la, expondo muitas faces de um Brasil pobre e excluído, sem condições econômicas de criar um filho, ou sem poder contar com a ajuda das autoridades. Em especial, ao criar personagens crianças, o autor evidencia uma violência muito comum, construída com base na concepção de que a criança é incapaz, é vulnerável, e assim, não tem os mesmos direitos que o adulto.

Evidenciando sujeitos inocentes que sofrem com a exposição à violência e abandono, sem compreender o mundo de injustiça e crueldade em que vivem, Marcelino Freire critica uma faceta cruel e insensível da sociedade brasileira, em que casos de estupros de crianças e abandono de bebês em lugares degradantes são comuns. Diante disso, cabe expor que os contos analisados, na medida em que chocam e impactam o leitor fazendo-o refletir sobre a violência infantil, cumprem sua função social de expor e denunciar a condição desumana em que vivem muitos brasileiros.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1970.

FREIRE, Marcelino. **Angu de sangue**. São Paulo: Ateliê, 2000.

GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva: notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil. **Letras**, Santa Maria, n. 18/19, p. 121-144, jan./dez., 1999.

_____. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Tintas: Quadernidi letterature iberiche e iberoamericane**, Milão, n. 2, p. 199-221, 2012.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Concepção de infância e literatura infantil. **Revista Linha D'Água**. Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, USP, n. 22, p. 107-112, 2009.

LEITE, Gérsica Cássia Ferreira. A invisibilidade da criança nos contos de Marcelino Freire. **Anais Enlize V (2014)** - Volume 1, Número 2, 2014.

PELLEGRINI, Tânia. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. **Crítica Marxista**, São Paulo, v.0, p. 132-153, 2005.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 20 ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.

TUTUKIAN, Jane. **Olhos azuis Coração vermelho**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.

Jéssica Casarin é graduanda do V semestre do curso Letras- Língua Portuguesa na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen e atua como bolsista de iniciação científica pela FAPERGS. Atualmente desenvolve estudos para o projeto de pesquisa “Narrativas da violência na cultura brasileira contemporânea: literatura e televisão”, orientado pela professora Luana Teixeira Porto.

Luana Teixeira Porto é professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente desenvolve estudos sobre literatura brasileira contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa, história e violência.

A IDEIA-FORÇA QUILOMBOLA NO CONTO “ESCURECIMENTO E DESCOBERTAS NO TRONCO DO MEU IMBONDEIRO” DE CRISTIANE SOBRAL E “MARIA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Liliane Gloria Martinelli Zatti
Denise Almeida Silva

RESUMO

O presente trabalho enfoca a repercussão da “ideia-força” quilombola nos contos “Escurecimento e descobertas no tronco do meu imbondeiro”, de Cristiane Sobral e “Maria”, de Conceição Evaristo. Inicialmente expõe-se o conceito de “ideia-força”, como desenvolvido por Abdias Nascimento. De acordo com o autor, o quilombo surgiu da necessidade do negro escravizado de resgatar sua liberdade e preservar sua cultura, o que foi possível através da vivência quilombola. Tomado como exemplo de ideal de liberdade e dignidade, o quilombismo tem se revelado capaz de mobilizar os afrodescendentes com seu apelo psicossocial entranhado na história e cultura africana. Dessa forma, esta comunicação contempla tanto o quilombismo histórico como sua força simbólica. Após a exposição desse contexto histórico-ideológico, parte-se para a análise textual, de forma a estudar como esse ideal quilombola, bem como de denúncia da condição marginal ocupada por tantos negros na sociedade brasileira é representado no texto em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Abdias Nascimento. Conto. Cristiane Sobral. Quilombismo.

Desde os tempos da escravidão, o negro que foi tirado de sua terra tenta de diferentes formas resgatar sua cultura, costumes e história através do cultivo de sua tradição. Comentando os desafios que se apresentaram ao africano deportado para o Brasil, Conceição Evaristo (2010), considera que o primeiro exercício de sobrevivência foi a tentativa de recompor o tecido cultural africano em terra alheia. Enfatiza a ideia de emigrante nu, aquele chegado na diáspora sem referências de sua terra e sua cultura, que busca uma reterritorialização cultural.

Assim, os africanos que para aqui foram trazidos, para poderem continuar cultivando aspectos de sua cultura e também para não perderem a sua identidade, tiveram de improvisar materiais para que fosse possível manter a prática de atividades tradicionais africanas. Citando a pesquisa de Wilson Barbosa (1994). Evaristo registra que a cultura brasileira guarda “grande parte dos instrumentos

materiais da cultura africana ainda vivos embora simplificados”. Exemplo disso é o fato de que, na cultura africana existem sete tipos de berimbau, enquanto no Brasil sobrevive apenas um.

Outra maneira de recuperar a cultura africana no movimento de reterritorialização foi encontrada no quilombo, onde, como Conceição Evaristo comenta (2010), tanto quanto no terreiro, o negro encontrou uma possibilidade de experimentar um *continuum* cultural, apesar de espaço e tempo históricos diferentes. O espaço do quilombo, na época em que ainda havia a escravidão, era um local de resistência escravista, em que o negro reunia-se para cultivar seus costumes, suas crenças e exaltar a sua cultura.

Segundo Abdias Nascimento (2009, p.202-203) “[...] quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativo e da organização de uma sociedade livre.” Dessa forma, são locais em que o negro pode exercer a sua negritude, exaltar sua cultura, costumes, e também uma forma de escape da sociedade preconceituosa. Se, como Abdias Nascimento raciocina, para os africanos o quilombo era um local de resistência física e cultural, organizada e livre, certamente para os senhores de escravos esse local não era visto com o mesmo respeito e admiração, mas, sim, como um local de desordem e de aglomeração de bandidos. Com havia e ainda há esse preconceito a respeito do conceito de quilombo Conceição (2010), procura enfatizar a diferença de quilombo e gueto: “(...) enquanto gueto supõe impotência, quilombo traz em si a ideia de resistência e organização” (EVARISTO, 2010, p. 139).

Nascimento (2009, p.203) traz uma explicação muito esclarecedora do que é, e como o quilombo é estruturado:

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio da floresta de difícil acesso, facilitando sua defesa e sua organização econômico-social própria, como podiam também assumir modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais, ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetos declarados: fundamentalmente, todas elas preenchem uma importante função para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante em sua sustentação. Genuínos focos de resistência física e cultural. (NASCIMENTO, 2009, p.203).

Independentemente de como era estruturado fisicamente, o objetivo do quilombo, era o mesmo: um local de valorização do negro. Para Nascimento (2009), “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solenidade convivência, comunhão existencial.”

Em seu texto *Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira (2009)*, Abdias Nascimento reflete sobre o poder mobilizador do quilombo, a que descreve como uma “ideia-força”, capaz de constante atualização para se adequar às necessidades de tempos históricos e meio geográficos específicos. Entende-se mais facilmente o poder mobilizador do quilombismo quando se compreende a forma como acenava para a humanização e dignificação do negro, já que entre seus princípios básicos figuram: igualitarismo democrático no tocante a sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, condição racial, situação econômica, entre outras. É fundamentalmente antirracista, anticapitalista, antilatifundiária, anti-imperialista e antineocolonialista, defensor de uma sociedade igualitária em que todos tenham os mesmos direitos e deveres, e trabalhem para o sucesso da comunidade.

Essa ideia-força, na literatura, foi e é uma das formas de praticar uma literatura de resistência, que apela às raízes culturais africanas e as valoriza, pois, como Conceição Evaristo raciocina, a literatura tem o poder não só de preservar como de difundir a memória cultural de uma coletividade: “Para determinados povos, principalmente aqueles que foram colonizados, a poesia torna-se um dos lugares de criação, de manutenção e de difusão de memória de identidade” (EVARISTO, 2010, p. 133).

Textos literários tais como o conto “Escurecimento e Descobertas no Tronco do meu Imbondeiro” de Cristiane Sobral, por exemplo, são movidos por essa noção, uma vez que, ao discutirem a questão racial no Brasil, trazem à luz desigualdades causadas pela adoção de preconceitos e estereótipos, o que vai de encontro aos ideais igualitário-democráticos da sociedade quilombola. O conto de Sobral traz a história de um jovem negro, Malik Jorge, que não se sentia negro, não sabia o que era ser negro, não conhecia sua cultura e tentava esconder seus traços fenotípicos.

Aos 17 anos, finalmente, sente-se bem consigo mesmo, com sua cor, cultura e origem, isso graças ao incentivo de sua mãe, chamada África, uma estudiosa das questões raciais. África sugere que o rapaz leia livros e poemas que discutem a situação racial no Brasil, do que resultou a seguinte percepção:

[...] tive a leve impressão que os textos falavam da minha realidade, coisa que nunca aparecia na maioria dos livros da escola, por exemplo, onde o negro, na maioria das vezes, só aparece como escravo, apático, e sorrindo muito quando recebe finalmente a Abolição da Escravatura. (SOBRAL, 2009, p. 24).

Vale ressaltar que o nome da mãe do protagonista, África, o qual, no contexto de um conto que discute pertencimento racial de um jovem negro é rico em conotações. África-mãe remete à relação do protagonista com a cultura ancestral na qual se enraíza seu pertencimento étnico, o que traz não só associações culturais como identitárias. No conto, África, mãe de Malik, tem um papel importantíssimo não só na construção de identidade cultural do jovem, mas também no incentivo ao interesse pela cultura africana, o que o leva ao conhecimento que culmina na afirmação do orgulho por suas raízes culturais negras. Por outro lado, África-mãe lembra o continente africano como o lugar em que se iniciaram as primeiras civilizações mundiais, origem que é simbolizada a partir da imagem do imbondeiro.

A esse respeito, é de se notar a referência ao imbondeiro, expressa no título do conto, a qual pode ter muitos significados devido à importância da árvore para a cultura africana. Imbondeiro é uma árvore muito comum em solo africano, dá frutos e armazena água em seu tronco. No conto em questão, além de ser descrito como “elemento de africanidade,” o imbondeiro é comparado à família do protagonista, uma comparação que ressalta o fato de que “temos [o menino e sua família e o imbondeiro] em comum a ancestralidade negra e as nossas imensas raízes espalhadas por todo o planeta.” (SOBRAL, 2009, p. 21; 22). Chama-se, assim, a atenção para a África, mãe da humanidade. Por outro lado, o texto ressalta a longevidade e resistência do imbondeiro – e, portanto, sua ligação com a terra e a memória–, bem como sua capacidade de prestar abrigo em seu tronco, no qual fendas naturais permitem que uma pessoa adulta nele se aloje. Assim também, no conto, é necessária a recuperação da memória ancestral e a descoberta da cultura negra para que o protagonista sinta-se abrigado e seguro, capaz de ostentar suas diferenças com orgulho.

A descoberta da negritude de Malik implica aprendizado. Quando estava com doze anos, sua mãe institui a obrigação de leituras, entre as quais uma antologia de poemas afro-brasileiros. Embora não entenda muito os textos, o protagonista intui

que estes falam de sua realidade, e percebe que contrastam grandemente com os livros que lê na escola, nos quais “o negro, na maioria das vezes, só aparece como escravo, apático, e sorrindo muito quando recebe finalmente a ‘Abolição da Escravatura’”. (SOBRAL, 2009, p. 24).

O personagem acaba percebendo, com essa leitura denunciadora, a real situação do afro-brasileiro no Brasil; começa a compreender a pouca representação do negro na sociedade. Em uma tarde livre com seu pai, o menino passa a observar mais atentamente que, nos locais que frequentam, raramente via-se um negro em posição de poder, um cargo importante, mas apenas em cargos secundários.

Durante um dia inteiro passeando pela cidade com meu pai, que estava de folga, entrando e saindo de diferentes locais, para resolver uns assuntos dele, não encontrei professores negros, médicos negros, advogados negros, muito menos pilotos de aviação negros(...).
À noite, em casa liguei a tevê, mas nem nas novelas que são obras de ficção, a coisa muda. Ainda temos um número de negros na tela que não reflete quantidade nem a qualidade do que tem feito a população negra nesse país. Ainda somos representados por meio de estereótipo. (SOBRAL, 2009, p. 29).

Essa constatação acaba incentivando o jovem a se aproximar mais da cultura afro-brasileira, “(...) resolvi aceitar e assumir o meu orgulho pelas minhas raízes” (SOBRAL, 2009, p.27) Após perceber a forma com que os negros ainda são tratados e retratados no Brasil, Malik passa a valorizar sua negritude e conhecer a sua cultura, “Comecei a ser negro a partir de dentro de mim, como uma reconstrução”. (SOBRAL, 2009, p.31).Passa também a ter mais orgulho que quem é, e de quem descende, não tentando esconder características importantes e marcantes de seu povo, mas a exaltá-las em sinal de apoio e orgulho à sua cultura: “(...) estou deixando meu cabelo crescer para fazer umas tranças bem africanas, logo eu que, antigamente, só andava com gel na cabeça ou escondia o cabelo crespo com um boné ao menos sinal dos primeiros fios.” (SOBRAL, 2009, p.32).

O ato simbólico de deixar o cabelo crescer com as tranças africanas representa a liberdade que Malik finalmente sente, a vontade em expressar a sua negritude, o orgulho de sua cultura e a sua história. Após a descoberta de sua negritude, Malik passa a aprender cada vez mais sobre sua cultura e se orgulhar da mesma, já de posse da “verdade histórica na mão direita e um sorriso negro que reflete a beleza da diferença.” (SOBRAL, 2009, p. 33).

A valorização da negritude retira do afrodescendente a associação a atraso, ignorância, infelicidade. A esse respeito, digno de nota é o uso do vocábulo “escurecimento”, presente no título, “Escurecimentos e descobertas no tronco do meu imbondeiro”, e suas reverberações no comentário à expressão “a coisa tá preta”, que ocorre próximo à conclusão do conto; a este último comentário voltaremos mais tarde.

Como é sabido o termo “escurecer” ou “escurecimento” remete a algo sombrio, trevas, cegueira moral ou intelectual, estando, em nossa cultura ocidental, muito relacionado a uma conotação pejorativa. Já a expressão “esclarecimento”, remete sempre a explicação, iluminação mental ou espiritual, progresso. Dessa forma, associa-se à claridade, ou brancura, um polo de afirmação positiva, enquanto que cabem à associação ao negro conotações negativas. É realmente essa visão que a autora quer desconstruir, quer ressignificar termos, retirando deles os estereótipos que associam significados positivos a elementos que são relacionados à cultura branca hegemônica. Assim, o que acontece no conto é um “escurecimento” (leia-se “esclarecimento” no português corrente) das ideias do jovem acerca da cultura africana, e do ser negro, “escurecimento” que se constrói desde o início do conto.

O conto é narrado em primeira pessoa por seu protagonista, um jovem negro, aluno do ensino médio, adolescente que demonstra ser invulgarmente articulado, sendo capaz não somente de escolher criteriosamente o texto solicitado pela professora de português, escolhendo como momento marcante em sua vida a descoberta de sua negritude, como de construí-lo de maneira exemplar: na ficção proposta pelo texto, a redação produzida é, presumivelmente, o texto que o leitor tem em mãos. Inicia-se, assim, a desconstrução de estereótipo comum à população negra: o do atraso, ignorância e incapacidade.

Não bastasse o protagonista ser jovem extremamente talentoso, também seu pai e sua mãe destacam-se em suas carreiras. A mãe é professora universitária, escritora e estudiosa de questões raciais – uma intelectual, como Malik faz questão de salientar. O pai é arquiteto, e trabalha em uma grande empresa; pai e mãe cursam Doutorado. Como se vê, os personagens estão longe do estereótipo do negro subalterno, semianalfabeto, e subempregado. O narrador faz questão de acentuar que se constituem em uma família normal, sujeita a problemas e conflitos, muito diferentes dos manifestados nas famílias de propaganda de margarina, estas,

sim, irreais em sua perfeição. O menino diz integrar

[...] uma família de verdade com problemas reais. Minha mãe dá um duro danado para manter as ilusões do lado de fora da nossa casa, e para cultivar o respeito, a solidariedade, a tolerância e a união em doses bem caprichadas para que possamos abastecer as nossas forças e enfrentar as durezas da vida dentro de um lar saudável. (SOBRAL, 2009, p. 28).

Percebe-se que os valores preconizados no ambiente familiar são os de molde a promover a inclusão social dos protagonistas dentro de um ambiente de respeito, igualdade e dignidade. Nesse sentido, o texto ecoa uma mística quilombola, de valorização da pessoa humana, independente de sua pertença étnica; por outro lado, ao representar uma família real dentro de um ambiente social real, não deixa de salientar as dificuldades por que passa um negro em uma sociedade racista.

Há, primeiro, o registro de que o menino foi alvo de *bullying* por ser um dos poucos negros da turma. Contudo, criado em um ambiente intelectualmente estimulante, onde se discute e valoriza a negritude, o menino não se acovarda, mas, antes, expõe aos colegas as violências a que, historicamente os negros estão sujeitos. Graças ao reconhecimento de suas raízes culturais, e ao incentivo de sua família para que mantivesse essa herança africana viva, Malik agora sabe quem realmente é. Afinal, conhecer a própria história, e a de sua comunidade, é de fundamental importância para a construção da identidade pessoal e social.

O quilombismo opera de maneira semelhante: ao alimentar a memória do negro brasileiro, tornando-o consciente de que sua história não se confunde apenas com a da escravatura, mas avança: para antes dela, para uma civilização altamente desenvolvida; durante a escravidão, para além de histórias de subserviência, abrangendo relatos de resistência e afirmação, estabelecidos com o intuito de resgatar a dignidade e restaurar a liberdade; para adiante da escravidão histórica, em sentido restrito, para os tempos atuais, em que outras formas de escravidão estão a exigir o renascimento dos ideias quilombolas de fraternidade, igualdade e cooperação.

Os relatos literários escritos por afro-brasileiros possuem várias funções; é uma literatura denunciadora da situação do negro, de como é tratado e retratado no Brasil. Essa literatura mostra situações corriqueiras, uma realidade ignorada pela

sociedade, mas que, na forma de literatura, tocam o leitor—, caso fossem apresentadas em um telejornal, por exemplo, não teriam o mesmo efeito. Isso pode ser visto, por exemplo, no conto “Maria”, da escritora mineira Conceição Evaristo, do qual se faz um breve relato, para benefício dos leitores que não o conhecem.

Maria, empregada doméstica Maria, espera o ônibus de voltar para casa ao fim de um dia de trabalho. Leva também uma sacola de comida, restos de uma festa na casa de sua patroa. Já no ônibus, depara-se com seu ex-companheiro, pai de seu primeiro filho, Maria conversa brevemente com o homem durante o percurso, logo em seguida, ele levanta e anuncia um assalto. Maria estava com medo, pensava nos filhos, mas não precisava temer, nada aconteceu: “O comparsa de seu ex-parceiro passou por ela e não pediu nada.” (EVARISTO, 2014, p. 41) – um alívio que durou pouco, pois após a saída dos assaltantes, alguns passageiros passaram a questionar por que Maria fora a única a não ser obrigada a entregar seus pertences. Na tentativa de poupá-la do assalto, talvez sabendo da dificuldade de criar os filhos sem sua ajuda, seu ex-companheiro acaba traçando o terrível destino de Maria: “[...] Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!” (...) Uns passageiros desceram outros voaram em direção à Maria.” (EVARISTO, 2014, p. 42). Sem conseguir se defender, Maria acaba sendo linchada por um grupo de passageiros. “Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. (...) Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado.” (EVARISTO, 2014, p. 42).

O conto mostra a violência gratuita a que estão sujeitos os marginalizados, relatando uma realidade escondida e esquecida. “Maria” é, sem dúvidas e infelizmente, representante de uma realidade muito comum: mulher, pobre, negra, mãe solteira, a qual vive não apenas à margem da sociedade, mas alimenta-se de seus restos. Ademais, a narrativa chama a atenção para estereótipos que acabaram por levar Maria à morte: mulher, pobre e negra deve ter moral duvidosa, daí o “puta” com que o passageiro deliberadamente deseja ofender aquela que pensa ter cooperado para o roubo de seus bens. Depois, não basta o testemunho dos operários do ônibus que a conheciam, e procuraram defendê-la: a associação de negro com marginal, associada à evidência do assalto, faz com que seja impossível dissociar Maria dessa imagem já entranhada no imaginário popular, o que a leva finalmente à morte, com a qual os passageiros pensam fazer justiça com as próprias

mãos. Ao magnificar, pela selvageria e descontrole, a violência praticada contra uma trabalhadora e mãe, o conto obvia a violência a que parcela da população marginal está submetida, já que mesmo que houvesse sido provada sua culpa, esta não justificaria seu linchamento.

O conto de Cristiane Sobral “Escurecimentos e Descobertas no tronco de meu Imbondeiro” (2009) relata claramente a descoberta da negritude pelo jovem Malik Jorge, e como essa compressão foi importante para a formação de sua identidade e caráter. Já Conceição Evaristo relata no conto “Maria” (2014), com o auxílio da literatura denunciadora, a violência e a intolerância presente na sociedade, especialmente para com as comunidades negras. É importante manter a produção literária do afrodescendente, bem como também incentivá-la, pois é uma forma muito eficiente de disseminar a cultura afro-brasileira e torná-la acessível para os próprios negros brasileiros, que talvez não tenham contato com a mesma de outra forma; é também uma maneira de que todos (brancos, negros...) tenham acesso a esse tipo de conteúdo, o que pode ser favorável para a desmistificação de estereótipos e preconceitos sobre o negro e sua cultura. A literatura animada pelos ideais quilombolas pode ser instrumental para a conscientização do povo brasileiro a respeito do direito ao tratamento igual e digno para aqueles que integram as minorias sociais e étnicas, e que, via de regra, são desprezados, ignorados e invisibilizados.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edmilson de Almeida. (org.). Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 132-142.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin.(org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197-218.

EVARISTO, Conceição. Maria. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014. p. 21-30.

SOBRAL, Cristiane. Escurecimentos e Descobertas no Tronco do meu Imbondeiro. In: BARBOSA, Márcio (Org.). **Contos Afros.** São Paulo: Quilombhoje Literatura, 2009. p. 10-33.

Liliane Gloria Martinelli Zatti é graduanda em Letras-Inglês na URI. Desenvolve atividades de iniciação científica sob a orientação da Prof. Dr. Denise Almeida Silva.

Denise Almeida Silva é doutora em Letras e professora do Mestrado em Letras da URI.

O TRABALHO DE LUIZ RUFFATO COMO UM DESTAQUE NA LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XXI

Luciane Figueiredo Pokulat

RESUMO

Destacar o trabalho do escritor contemporâneo Luiz Ruffato como um expoente dentro da “fértil” e “múltipla” ficção brasileira produzida neste início de século, reconhecendo o papel político do autor mineiro é o objetivo da presente comunicação. Apresentar o processo de profissionalização pelo qual passou tal escritor e as suas formas de inserção nos espaços de cultura – sempre defendendo a ideia de que o ofício de escritor é “trabalho” – também fazem parte dessa investigação. Por fim, apresentar uma reflexão sobre a personagem criada por Ruffato para compor boa parte do universo ficcional de sua narrativa, de igual forma, está presente nessa discussão. Para pensarmos sobre isso, recorreremos ao posicionamento da crítica brasileira contemporânea no que diz respeito à fertilidade e multiplicidade da ficção brasileira produzida no século XXI, sublinhando aspectos concernentes à profissionalização dos escritores e sua circulação em espaços de cultura e educação como festas literárias, escolas e universidades. Para darmos visibilidade ao trabalho de Ruffato, apresentamos as publicações que envolvem a escrita criativa do autor, as quais, associadas a inúmeras outras atividades desempenhadas pelo autor, fazem parte do cotidiano de um sujeito que encara a escrita como um trabalho e a Literatura como um compromisso com a sociedade. A investigação nos permite pensarmos a respeito de questões concernentes ao acesso à voz, visto que Ruffato, ao explicitar sua preocupação sobre “quem fala e de onde fala”, nos provoca a tal reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura contemporânea. Luiz Ruffato. Universo ficcional. Profissionalização do escritor.

Conforme aponta a crítica literária Regina Zilberman (2010), a literatura brasileira se encontra em um momento singular de sua história pelo aumento do número de publicações, pelo alargamento do público leitor, pelo crescimento do mercado e pela globalização de sua circulação. Por consequência disso, para Zilberman (2010, p. 186), “todo escritor, consagrado ou aspirante” precisa estar preparado para se defrontar, posicionar-se e resolver alguns desafios que a sociedade contemporânea lhes apresenta, em especial sobre sua inserção no

mercado como escritor profissional. De acordo com a pesquisadora, o escritor brasileiro contemporâneo que está em busca da profissionalização tende a adotar como prática habitual a sua circulação entre escolas, feiras de livro e festas literárias, a fim de propagar sua obra. Pela constante presença nesses espaços de cultura, o escritor passa a atuar também como uma espécie de agente literário, colaborando com a expansão do público leitor/consumidor e com o fortalecimento do mercado livreiro, papel que passa a ocupar sem, obviamente, poder se descuidar da qualidade artística de sua produção.

O escritor mineiro Luiz Ruffato nos parece ser um desses profissionais que aceitou os desafios elencados por Zilberman. Ele vem se revelando, por meio de seu intenso trabalho, como um escritor de sucesso, considerando a frequência com que tem editado novos títulos, os números da vendagem de seus livros, o reconhecimento no exterior com traduções em vários países, os prêmios recebidos e o reconhecimento da crítica tanto a midiática como a acadêmica. Compreendendo o atual momento social, político, econômico e cultural do Brasil e da literatura brasileira, Ruffato tem participado ativamente de eventos literários e culturais no país e fora dele, contribuindo para, além de divulgar sua obra, divulgar também o Brasil. Faz parte de sua rotina participar de laboratórios de vivências literárias com o intuito de colaborar com iniciantes na escrita criativa, conceder entrevistas, organizar antologias, participar de eventos literários e proferir palestras ou participar de diálogos com estudantes de universidades e escolas. Esse movimento intenso de Ruffato promove seu trabalho como romancista e contribui com o fomento à leitura, além de, por meio da qualidade estética de sua obra, provocar menos o aumento do número de leitores do que de intervir positivamente na qualidade destes.

Ainda segundo Zilberman (2010, p. 195), o escritor brasileiro possui como desafio a necessidade de dar vazão a uma arte de alcance internacional, sem deixar de se revelar eminentemente brasileiro, o que não quer dizer que a ficção brasileira não esteja absorvendo em sua temática cenários internacionais, personagens não brasileiras e questões de ordem global. Nesse sentido, independente de temáticas locais ou universais, é inegável que a figura do escritor brasileiro também tem se globalizado, o que se confirma pela constante exposição internacional do artista nacional participando de festas literárias internacionais, como, por exemplo, a Feira do Livro de Frankfurt, conhecida por ser o maior encontro mundial do setor na atualidade

com tradição que se estende ao longo de mais de 500 anos. Apenas para ilustrar a importância de Ruffato no cenário nacional e fora dele, em 2013, quando o Brasil foi o país homenageado na referida feira, dentre mais de seis dezenas de escritores, foi ele o escritor selecionado para realizar o discurso de abertura do evento¹.

Ruffato já foi agraciado, no país e fora dele, com uma série de prêmios literários pelos seus romances e pelo conjunto de sua obra. Desses romances, podemos destacar o badalado *Eles eram muitos cavalos*, publicado em 2001, ganhador de vários prêmios e obra de referência para inúmeros ensaios críticos. O autor também trabalha com frequência na organização de antologias, sendo que até o momento já organizou mais de uma dezena delas como, por exemplo, *25 mulheres que estão fazendo a nova Literatura Brasileira* (2005); *Mais 30 mulheres que estão fazendo a nova Literatura Brasileira* (2005), cujos títulos falam por si só; *Tarja preta* (2005), que tem como tema central o uso, pelas personagens, de medicamentos controlados; *Entre nós* (2007), que apresenta os olhares de dezenove escritores brasileiros de diferentes épocas sobre a homossexualidade; *Questão de pele* (2009), antologia em que reúne textos dos maiores escritores brasileiros para abordar a questão do preconceito; *Sabe com quem está falando? contos sobre corrupção e poder* (2012), que aborda o tema contido na pergunta que serve de título, sob o olhar de escritores nacionais, em um período ao longo de 150 anos de história brasileira. Ruffato atua ainda como curador, colunista do *El país*, integrante de júris de prêmios literários e, com histórias publicadas em revistas e antologias em países tanto da Europa quanto da América, África ou Ásia, além de ter romances publicados em mais de uma dezena de países diferentes – somente *Eles eram muitos cavalos* foi lançado em mais de oito países –, Ruffato torna-se um escritor brasileiro conhecido internacionalmente.

Entretanto, todo esse sucesso não é mero fruto de sorte ou inspiração do escritor, como muitas vezes somos levados a pensar, partindo do senso comum. Ruffato desejava ser e conseguiu transformar-se em um escritor profissional, pois, segundo ele mesmo afirma em entrevista a Heloisa Buarque de Holanda, desde 2003 já consegue viver exclusivamente da profissão, o que inclui, além dos direitos autorais dos livros que produz, suas participações em feiras, eventos literários,

¹ O discurso realizado no dia 08 de outubro de 2013 teve repercussão nacional, causando polêmica pelo seu teor crítico à realidade de nosso país.

palestras, laboratórios para novos escritores, curadorias ou como colunista de jornal:

Então, eu não diria que vivo especificamente de direitos autorais, mas do entorno. E não tenho queixas. Pago minhas contas, minha filha continua estudando no mesmo colégio em que estudava e hoje acho que tenho uma qualidade de vida bem melhor do que antes. Moro em Perdizes, acordo todos os dias às seis da manhã, caminho pelo bairro, às sete e meia tomo café e às nove começo trabalhar. Ao meio dia, paro, almoço e volto a trabalhar por mais umas três horas. (RUFFATO, 2006, s. p.)

O escritor comemora a possibilidade encontrada de viver com dignidade a partir de seu talento literário, mas não deixa de mostrar seu lado disciplinado e comprometido com o trabalho intenso. O compromisso, a disciplina e a consciência da longa caminhada que deveria percorrer para atingir o sonho são perceptíveis na seguinte declaração:

Olha, desde Juiz de Fora, eu me coloquei uma meta: “Daqui a quinze anos quero ser um escritor profissional”. E fui programático. Como sentia muitas falhas na minha formação, comecei a tentar sanar essas falhas. Por minha conta, comecei a ler um pouco de filosofia, ler teoria da literatura, os autores que eu não conhecia, obedecendo mesmo a um programa e sem escrever absolutamente nada, nada, nada, nada, nada... (RUFFATO, 2006, s. p.)

A trajetória rumo à profissionalização demonstra o desafio do trabalho árduo frente ao qual se encontra e para o qual se dispõe o escritor da contemporaneidade que de modo algum concebe o ofício de escritor como fruto de uma inspiração divina como outrora talvez se acreditasse. Nesse sentido, o artigo de apresentação para o Dossiê *Teorias do processo criativo* (2014), escrito por Márcia Ivana de Lima e Silva e Mauricio dos Santos Gomes, é esclarecedor. Os pesquisadores ressaltam que, na época do Mundo Clássico, havia a crença de que a criação artística era regida pelas Musas, deusas da inspiração, cabendo ao escritor apenas a tarefa de invocá-las, pedindo o auxílio para a empreitada a que se lançava. No Romantismo, as Musas foram substituídas por um espírito imaginativo capaz de deslocar o escritor de seu próprio eu, tornando-o um simples veículo de uma força superior que se manifestava através dele e deslocava a inspiração para o interior do poeta. O século XX, porém, traz a novidade de que não há Musas ou forças alheias capazes de guiar o escritor, “mas, ao contrário, a consciência de sua árdua tarefa de construção” (LIMA e SILVA; GOMES, 2014, p. 15).

O escritor do século XXI sabe muito bem disso e os depoimentos de Luiz

Ruffato são exemplares desse processo, pois consciente de que não há iluminação divina, o escritor mineiro assume a tarefa de escrever como um trabalho profissional. Esse fato, ao mesmo tempo em que reforça o caráter humano da pessoa do escritor, também o coloca frente a um grande volume de leituras, pesquisas, fichamentos e reescritas que precisa realizar a fim de capacitar-se para a produção de obras literárias de qualidade. Ruffato afirma ter lido, em sua juventude, Ignácio de Loyola Brandão, Ivan Ângelo, Rubem Fonseca, dentre outros, além de que até hoje gosta de ler e reler Balzac, Tchekov, Pirandello, Faulkner, Machado de Assis, Guimarães Rosa e Clarice Lispector, dando pistas das fontes de onde bebeu e de onde tem recebido influências para criar sua obra de ficção. É, pois, no âmago do leitor voraz que sempre fora que ele sentiu crescer o desejo de ser um escritor, sentimento que o impulsionou a enfrentar o trabalho da leitura, da pesquisa e do aprimoramento da linguagem para realizar com êxito o ofício que escolhera.

Com uma grande bagagem de leitura, Ruffato passa a ser um profundo conhecedor do país, em especial de suas mazelas, e, nesse sentido, é importante ressaltarmos o papel político que o escritor mineiro vem exercendo gradualmente nas primeiras décadas do século XXI. Como um exemplo disso, podemos destacar seu trabalho na organização de antologias, fato que além de ser uma das formas de estar empregando seu talento como leitor atento e seletivo, também demonstra sua posição política quando, ao fazer escolhas das temáticas em torno das quais são selecionados e reunidos textos e autores, pauta-se normalmente em questões de denúncias dos males que atingem a sociedade brasileira como corrupção, preconceito racial ou de gênero. Tal aspecto político é visível tanto em seu trabalho como organizador de antologias, como romancista, como colunista ou em qualquer situação em que tenha a oportunidade de usar a palavra escrita ou de se pronunciar nos espaços por onde transita. Exemplo disso é o discurso intitulado “Da impossibilidade de narrar”, proferido em 2010, no 4º Congresso Mundial sobre o Romance realizado em Lyon, na França, no qual destacava o contexto sócio histórico precário do qual emergia sua obra e o discurso de abertura da Feira do Livro de Frankfurt, em 2013, cujo teor do texto não foi diferente daquele proferido na França. Na festa literária da Alemanha, Ruffato destacou uma série de denúncias sociais sobre o Brasil, acompanhadas pelo rol de avanços que o país teve ao longo dos tempos.

Essa ideia de compromisso político do escritor mineiro que acompanha sua obra artística fica evidente em “Sabe com quem está falando?”, crônica de abertura do livro intitulado *Minha primeira vez* (2014). No referido texto, o autor se apresenta, fala da origem humilde de sua família, de sua precoce inserção no mundo do trabalho, de sua trajetória como estudante e trabalhador, e de sua atuação como jornalista. Finalizando a crônica, ele conta que após galgar os degraus na carreira de jornalista em um grande periódico nacional convencera-se: “meu negócio era mesmo... literatura... [por isso], desde 2001 venho tentando recriar, a partir de fiapos da memória, histórias de gente sem nome e sem rosto, na ilusão de que em algum lugar alguém se lembrará de nossa passagem pela Terra...” (RUFFATO, 2014, p. 13). O cronista procura demarcar a voz de quem fala e sobre o que fala e, a partir disso, é possível compreendermos o objetivo de sua literatura como um todo e entendê-la em seu papel político.

De acordo com o escritor, ele afirma ter consciência de que tinha tudo para nem ser leitor, considerando a condição social e cultural de sua família. Todavia, contrariando a sina provável de qualquer filho de mãe lavadeira analfabeta e pai pipoqueiro semianalfabeto, Ruffato, aos 12 anos de idade, descobriu o caminho irreversível dos livros. Sua trajetória como leitor inicia-se em virtude de um sentimento de exclusão experimentado no novo colégio em que seu pai o matriculara. O menino era de classe social diferente daquela dos outros alunos e, por se sentir excluído, refugiava-se em um lugar, o qual, segundo ele, estava sempre livre de pessoas: a biblioteca. Lá, a bibliotecária lhe oferecia livros para que os lesse em casa e ele simplesmente obedecia. Foi assim que entrou em contato com o romance que mudaria sua vida:

Nunca deixarei de lembrar daquela semana, daquele verão, daquela poltrona, daquele livro, do barulho líquido que vinha do puxado de telhas de amianto onde minha mãe, esfregando roupas no tanque, calada intuía o veneno que exalava das aparentemente inocentes páginas impressas, que, consumindo-me em febres, me conduziam a abismos de onde ninguém volta incólume. Eu tinha doze anos e pela primeira vez me dava conta de que o mundo era maior que meu bairro, maior que minha cidade, maior talvez que as montanhas que azulavam lá longe. E isso descobri pelas palavras de um escritor ucraniano, então soviético, Anatoly Kusnetzov, e seu romance-documentário, *Bábi Iar*, que narra o genocídio de milhares de judeus num campo de extermínio nas proximidades de Kiev. (RUFFATO, 2011, p. 2)

Embragado pela leitura do romance, aquele “menino do bairro do Paraíso, em Cataguases, identificou-se imediatamente com a solidão, a angústia, o senso de sobrevivência daquelas famílias judias em plena Segunda Guerra Mundial” (RUFFATO, 2011, p. 2). A sensação provocada pela leitura daquele livro fez com que experimentasse um sentimento que mudaria sua visão de mundo para sempre:

Então, minha cidade, que julgava tão íntima, surgiu outra à minha frente. Percebi, assustado, que minha sina seria seguir os passos do meu irmão e da minha irmã, que acordavam antes do sol e, ensonados, dirigiam-se de bicicleta rumo à fábrica, incendiando seus sonhos por detrás de janelas hermeticamente fechadas, calor e barulho insuportáveis. Ou dos nossos conhecidos, que levavam a tristeza aos botequins para embriagar-se de álcool e futebol. Ou dos nossos vizinhos, cujos filhos sumiam em direção a São Paulo ou Rio de Janeiro, em busca de uma alforria nunca assinada. Ou das mulheres todas, que se entupiam de tranquilizantes ou de ilusões. E abracei-me aos oitis e fícus que protegem as calçadas e irriguei o leito do rio Pomba, que corta a cidade. Passei a frequentar com assiduidade a biblioteca. Li todos os dezoito volumes do Tesouro da Juventude e devorei a esmo romances brasileiros e estrangeiros, afundando-me, cada vez mais, na areia movediça da inquietação. (RUFFATO, 2011, p. 2)

Tomado pela consciência de sua sina como futuro operário de fábrica e fisgado para sempre pelo prazer da literatura, Ruffato decidiu desde muito cedo que seria escritor. “(...) Disse para minha mãe que eu queria ser escritor. E ela caiu em pranto porque queria que eu fosse operário”. Assim, para não decepcionar os pais, o escritor recua: “O sonho, abandonei-o... momentaneamente apenas, pois uma vez contaminado, em algum momento ressurgiriam os sintomas, eu sabia...” (RUFFATO, 2011, p. 3). Todavia, quando o sujeito Luiz Fernando Ruffato, morador de Cataguases (MG), filho de Seu Sebastião e Dona Geni, decidiu que seria um escritor percebeu de imediato que para conseguir tal feito deveria qualificar-se. Já iniciado no processo de leitura, intui que é por meio dela que conseguiria alcançar seu intento. Com o diploma de Torneiro Mecânico, o cataguasense se muda para Juiz de Fora (MG), embora esse não fosse o destino dos formandos do Senai que normalmente seguiam para São Paulo ou Belo Horizonte atraídos pelos empregos da indústria automobilística recém instalada no Brasil, nessa época:

Em 1978, mudei-me para Juiz de Fora, onde, exercendo a profissão de torneiro-mecânico, inscrevi-me no vestibular de Comunicação da Universidade Federal... Jornalista, cuidei do feijão: exerci a profissão em Juiz de Fora, em São Paulo. Para alegria da minha mãe - e também do meu pai - galguei postos na rígida hierarquia das redações: repórter, redator,

subeditor, editor, coordenador, secretário de redação. Durante quase vinte anos renunciei, conscientemente, à criação literária. Me preparava... Algumas perguntas me perseguiram: para que escrever? Sobre o que escrever? Como escrever? (RUFFATO, 2011, p. 3)

Em 1981, o futuro escritor graduou-se em Comunicação na Universidade Federal de Juiz de Fora e trabalhou em diversos jornais, acompanhando os debates literários da cidade mineira, transferindo-se para São Paulo, em 1990, onde atuou no *Jornal da Tarde*. Durante algum tempo, ensaiou respostas para suas três grandes questões: “o que escrever”, “como escrever” e “por que escrever”. Em 1998, sentiu-se pronto para estreitar como escritor no sistema literário brasileiro e publicou pela editora Boitempo o primeiro livro de contos, dando o pontapé inicial para iniciar a carreira. O relato constante da entrevista intitulada “Um Escritor na Biblioteca: Luiz Ruffato” sintetiza sua trajetória:

Trabalho desde os seis anos de idade, então eu sei exatamente o valor do trabalho, quanto a isso nunca tive dúvida. O trabalho tem que ser pago. Em 1998, quando publiquei meu primeiro livro, fiz uma projeção para mim: Em dez anos iria abandonar o jornalismo para viver de literatura. Mas aconteceu uma coisa no meio do caminho: três anos depois, eu publiquei *Eles eram muitos cavalos*, que foi um grande sucesso, com reedições contínuas. Então, em 2003, cinco anos depois do meu primeiro livro, consegui sair do jornal, onde ocupava uma posição bastante confortável. Meus amigos mais próximos tentaram me fazer ir ao psiquiatra antes. Mas eu pensei que, se não desse certo, voltaria ao jornalismo, sem nenhum problema. Mas eu queria tentar viver de literatura. Naquele mesmo ano, recebi propostas para escrever roteiros para a Rede Globo e para cinema. Mas nunca quis fazer nada disso. Eu queria viver de literatura, dos meus livros. Desde então, venho renovando o contrato comigo mesmo. (RUFFATO, s. d.)

O sucesso de público e crítica de seu primeiro romance contribuiu para a sonhada profissionalização como escritor, pois deu visibilidade a Ruffato, inserindo-o no mercado e permitindo-lhe trabalhar com aquilo que sonhara e com o que gosta. No entanto, se o romance sobre São Paulo é o impulso do ponto de vista da consagração do escritor no mercado, também precisamos ter em mente que ele é a gênese de um projeto maior que estava mentalmente arquitetado, mas que ainda estaria por se materializar na pentalogia intitulada *Inferno provisório*. Por ora, é importante sublinharmos que desde o momento em que se decidira pelo ofício, Ruffato tinha clareza sobre “o que escrever”, pois desejava retratar um ambiente que, segundo ele, conhecia muito bem: o ambiente operário.

O mundo do trabalho era um mundo muito conhecido de Ruffato ao qual fora

acostumado desde criança, pois trabalhara como auxiliar de pipoqueiro, balconista de armário, operário de indústria têxtil, gerente de lanchonete, vendedor de livros, torneiro-mecânico, professor, jornalista. Encarar esse ambiente lhe interessava muito, porque ao narrá-lo estaria retomando a sua própria história. No entanto, enquanto se preparava para enfrentar o desafio de escrever efetivamente sobre esse mundo, Ruffato amadurecia tecnicamente lendo literatura e pesquisando em torno da representação do trabalhador urbano de classe média baixa pela literatura brasileira como fica claro na entrevista “Um Escritor na Biblioteca: Luiz Ruffato”:

Aí foi um susto porque percebi que a literatura brasileira nunca tinha se debruçado sobre esse mundo. O mundo rural é muito bem representado. O mundo urbano é muito bem representado na classe média, na classe média alta, no lumpemproletariado, que seriam os bandidos, a prostituição, etc. Mas esse pedacinho entre o lumpemproletariado e a classe média não tinha sido tocado. O que existiu foram alguns autores comunistas brasileiros que colocaram operários na literatura, mas como militantes políticos. Eles representavam apenas uma ideia, não eram personagens de carne e osso. Eu pensei que talvez pudesse escrever sobre isso, porque conheço esse mundo. (RUFFATO, s. d.)

Dessa forma, Ruffato inscreve-se como um dos poucos escritores brasileiro a pôr em primeiro plano, sem estereótipos, o operário da fábrica, o faxineiro, o dono de botequim, o borracheiro, a secretária, a balconista, a prostituta, a costureira, a doceira, a lavadeira, a dona de casa, etc., narrando seus cotidianos e suas subjetividades com a preocupação de não idealizar esse trabalhador. Ruffato levanta a hipótese de que o mundo do trabalho está em geral ausente da literatura brasileira por dois motivos: a literatura é uma arte exclusiva, isto é, exclui quem não sabe ler e escrever; e também porque em nosso país temos uma espécie de desprezo pelo trabalho. Na entrevista “Trabalhadores dão vida aos livros de Luiz Ruffato”, ele esclarece:

O primeiro ponto de explicação é que realmente, as artes, em geral, e a literatura, particularmente, se constroem a partir de sua experiência pessoal. E não é muito comum autores nascidos do trabalho pensado dessa maneira mais operária terem a sofisticação da linguagem para escrever literatura. Tem de ter, não adianta, a literatura é linguagem. Agora, mesmo os poucos autores que nasceram de famílias pobres, de alguma maneira ligados ao trabalho, que conseguiram ser escritores, também não escreveram sobre o mundo do trabalho por uma razão muito simples: nós, no Brasil, temos um profundo desprezo pelo trabalho. Esse desprezo acaba contaminando o trabalho nas artes, por exemplo. (RUFFATO, 2014, s. p.)

Retratar o mundo do trabalho, o cotidiano de trabalhadores de classe média baixa, com suas angústias, medos, frustrações e desejos mais íntimos é o objetivo do autor para seu projeto literário. Ruffato, com isso, contraria a tradição, porque escolhe como representação uma personagem geralmente ausente da literatura brasileira, conforme aponta Ginzburg, para quem a ficção brasileira prioriza “homens brancos, de classe média ou alta, adeptos de uma religião legitimada socialmente, heterossexuais, adultos e aptos a dar ordens e sustentar ordens” (2012, p. 200), e também Regina Dalcastagnè que, ao pesquisar a predominância de tipos de personagens na literatura brasileira, acaba paradoxalmente detectando um mapa de ausências. A pesquisadora, aliás, destaca o fato de que embora a maioria das personagens representadas pelo romance contemporâneo sejam adultas e maduras – um indicativo de que estariam incorporadas ao mercado de trabalho –, grande parte delas não aparece inserida no espaço profissional. Ou seja: o mundo do trabalho é praticamente ausente do universo literário: “É como se o trabalho – com todo o seu universo formado pelos colegas e os chefes, as pressões, o cansaço, as intrigas, o jogo de poder, as fofocas no botequim ao final do dia – não fosse digno para a literatura” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 169).

A estudiosa aponta ainda o fato de que, quando uma personagem é caracterizada por sua ocupação, há uma nítida diferença entre os ofícios mais desempenhados por homens e aqueles designados às mulheres. Ao passo que as principais ocupações das personagens masculinas – conforme a pesquisa de Dalcastagnè (2012, p.170-171) – são as de escritor, bandido/contraventor, artista, estudante, jornalista/radialista/fotógrafo, comerciante, professor, religioso, sem ocupação e oficial militar; às personagens femininas foram distribuídos os ofícios de dona de casa, artista, sem ocupação, doméstica, estudante, sem indícios, professora, profissional do sexo, jornalista/radialista/fotógrafa e, em último lugar, escritora. Quanto à presença de personagens trabalhadoras, ela percebe que estas quando comparecem em alguma obra se apresentam “sem existência própria”, ou seja, figuram como categoria e não como indivíduos:

escapar a esses discursos, já prontos e enraizados, talvez seja tão difícil quanto imaginar cada um desses homens ou mulheres que vemos trabalhando pelas ruas – varrendo, consertando coisas, dirigindo ônibus –, como alguém com uma história, um passado, projetos e sonhos, parecidos ou não como os nossos. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 31)

Assim, independentemente de ser homem ou mulher, a figura do trabalhador urbano como operário que cumpre horário, acorda cedo, sai de casa para trabalhar, recebe salário, paga as contas do mês, é demitido, se desloca de uma cidade a outra em busca de emprego, constitui família, tem sonhos e frustrações, enfim, aquele sujeito que tem uma vida simples e permeada de conflitos como qualquer ser humano trabalhador das grandes e pequenas cidades brasileiras parece não estar contemplado pela narrativa nacional. Dalcastagnè levanta a hipótese de que quando pensamos a categoria “trabalhador” – que pode ser o urbano, o suburbano, o marginal, o malandro –, condensamos em uma só abstração um conjunto de milhares de experiências vividas como se fossem uniformes. Além disso, mesmo quando se propõe a organizar algum tipo de painel da vida contemporânea, a maioria dos autores brasileiros retrata variações de estilos de vida de classe média, “enquanto a existência das multidões de pobres é chapada” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 31).

Nesse sentido, em consonância com Dalcastagnè, entendemos o projeto literário de Ruffato como um “contraexemplo”, já que em *Inferno provisório* ele busca justamente marcar essas mudanças, compondo um quadro diferente no que diz respeito ao mundo do trabalho do Brasil das últimas décadas, pois,

No lugar dos intelectuais e artistas que circulam com desenvoltura por tantos romances e contos, ele empurra para dentro da trama costureiras e operárias cansadas; em vez de traficantes sanguinários (e exóticos), traz ladrões baratos que tropeçam nas próprias pernas ou homens bêbados, envergonhados por não conseguirem sustentar os filhos. Enfim, um bando de trabalhadores pobres, desempregados, de migrantes fracassados que ignoram a placa de “não há vagas” e se instalam ali, “onde não é o seu lugar”. Eles entram e vão carregando consigo suas frustrações, seu cheiro de suor, seus objetos de plástico, suas mesas de fórmica, transportam sua vida mais íntima, impregnada de sonhos. Mas são indivíduos, que, com suas trajetórias pessoais, ajudam-nos a compor um painel mais plural sobre a vida no país nos dias de hoje. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 31-32)

Por fim, não podemos esquecer que literatura é uma forma de representação, seja de um espaço, de um tempo, de personagens ou de fatos acontecidos ou imaginados, e o escritor, conforme afirma Roland Barthes (1999, p. 33), é o que fala no lugar do outro. Para Dalcastagnè (2012, p. 17), não podemos, por isso, deixar de indagar “quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o

que seu silêncio esconde”, o que vale, de certa forma, como uma justificativa do porquê de os estudos literários se preocuparem cada vez mais com “os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17). Visto por esse ângulo, faz todo o sentido pensarmos sobre o lugar de onde vem a voz, ou seja, quem fala e em nome de quem e, nesse caso, a voz de Ruffato é legitimada por pintar um universo criado ficcionalmente com tintas retiradas de sua própria existência.

REFERÊNCIAS

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora. Horizonte. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

GINZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane**, 2, 2012, p. 199-221. Disponível em <<http://riviste.unimi.it/index.php/tintasm>>. Acesso em: 10 maio 2013.

LIMA e SILVA, Márcia Ivana; GOMES, Mauricio dos Santos. Teorias do processo criativo: para além do imaginário da criação. **Nau literária: crítica e teoria de literaturas**. Vol. 10. n 01. jan/jul 2014, p. 3-8.

RUFFATO, Luiz. **Eles eram muitos cavalos**. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. **Minha primeira vez**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014.

_____. Entrevista. **Um Escritor na Biblioteca: Luiz Ruffato**. Disponível em: <www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteúdo.php?conteudo=266>. Acesso em: 09 dez. 2013

_____. Entrevista. **Literatura com um projeto** – entrevista a Heloisa Buarque de Holanda. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/literatura-com-um-projeto-entrevista-com-heloisa-buarque-de-holanda/>>. Acesso em: 01 set. 2013.

_____. **Da impossibilidade de narrar**. Discurso proferido no 4º Congresso Mundial sobre o Romance. Lyon (França), 2010. Disponível em: <<http://www.conexoesitaucultural.org.br/wp-content/uploads/2010/04/da-impossibilidade-de-narrar.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. **Discurso para a abertura da Feira de Frankfurt**. Discurso proferido na Feira do Livro de Frankfurt (Alemanha). Disponível em: <<https://www.facebook.com/luizruffato/info>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

ZILBERMAN, Regina. Desafios da literatura brasileira na primeira década do séc. XXI. **Nonada Letras em Revista**. v.1, n. 15, Porto Alegre, 2010, p. 183-200.

Disponível em: <[http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/ 276](http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/276)>.
Acesso em: 25 set. 2013.

Luciane Figueiredo Pokulat é graduada em Letras, possui mestrado e doutorado em Letras na área de Literatura. É professora de Língua Portuguesa e Literatura no contexto tecnológico do IF Farroupilha – *campus* FW.

VIOLÊNCIA E BARBÁRIE: UMA LEITURA DE NARRATIVAS DE *CONTOS CRUÉIS*

Mathias Paulus Link

Luana Teixeira Porto

RESUMO

Este artigo apresenta uma leitura de contos do livro *Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea* (2006), organizado por Rinaldo Fernandes, propondo observar a abordagem da violência e da barbárie nas narrativas e identificar o potencial crítico dos textos no julgamento das ações de violência dos personagens, e, na proposição de uma leitura crítica da sociedade brasileira representada nos textos. O estudo ampara-se em apontamentos críticos de Tânia Pellegrini e Jaime Ginzburg, entre outros. A partir da análise de três narrativas, percebe-se que os contos acenam para a abordagem da ação de crueldade no contexto urbano e para uma imagem de violência como algo natural na perspectiva dos personagens, o que possibilita refletir sobre a potencialidade crítica dos contos.

PALAVRAS-CHAVE: Violência. Barbárie. Conto brasileiro contemporâneo.

INTRODUÇÃO

O romance e o conto brasileiro contemporâneo apresentam variações. Muitos passam por uma escrita linear, outros exploram a fragmentação da narrativa e chegam ao experimento da linguagem. Tomando como referência a narrativa curta, que interessa neste estudo, exemplificamos a observação sobre a forma do conto tendo por base Caio Fernando de Abreu, escritor de contos dos anos 1960 aos 1990, pode se observar uma escrita que nem sempre é marcada por início, meio e fim definidos, optando ora pela narração “aos pedaços”, fazendo com que o texto se afaste de um discurso organizado, or por uma escrita mais tradicional. Podemos observar nitidamente em sua coletânea *Morangos mofados*, escrita em 1982, em contos como “Os sobreviventes”, “Eu, tu, ele” e “Morangos mofados”, exemplos correspondentes das narrativas fragmentadas, enquanto “Terça-feira gorda”, “Sargento Garcia” e “Aqueles dois” ficam sob o signo da linearidade.

Quando se observam contos (e outros gêneros literários), é oportuno mencionar que uma análise literária dessas narrativas pode levar em conta uma aproximação estreita entre a produção literária e condicionamentos sócio-históricos. De modo geral, no Brasil, reconhece-se que muitos autores buscam compreender o contexto social brasileiro e promover reflexões sobre ele, possibilitando pensar na articulação da literatura brasileira em articulação com a vida social proposta por Antonio Candido (2002), que tem por interesse observar até que ponto a arte é uma expressão da sociedade e até que ponto ela é social.

Quando os textos literários abordam algum problema social, já se constrói a leitura social e de momento histórico, resumindo, até, uma forma de pensar e agir em sociedade. Desta forma, a representação social na literatura é bastante ampla, pois se sabe que muitas consequências podem ser tomadas através dela. Minorias e suas respectivas dificuldades de inserção e aceitação no contexto social, como homossexuais, pobres, negros, mulheres, índios, entre outros, repressão social e política em contextos autoritários, imigração, exílio, subjetividade em crise, violência social e simbólica são alguns temas recorrentes na prosa brasileira contemporânea. De forma especial, sobre esse último tema, foram desenvolvidos vários estudos e reflexões de pesquisadores dispostos a desvendar essas relações entre a sociedade, sendo alguns: Jaime Ginzburg, Karl Erik Schollhammer, Tânia Pellegrini e Regina Dalcastagnè. Esses críticos, tomando a literatura e outros objetos de análise, acentuaram a presença da violência na arte brasileira, tanto de forma estética, quanto de problematização deste problema.

Alguns escritores, como Rubem Fonseca, Caio Fernando Abreu, João Gilberto Noll, Sérgio Sant'Anna, Marcelino Freire, Marçal Aquino e Beatriz Bracher, são criadores de narrativas curtas em que muitas vezes há o traço principal é a singularidade do contexto social brasileiro e da violência, caracterizada de várias formas, tanto em relações pessoais quanto em estrutura social.

Tomando essas constatações, este trabalho apresenta uma leitura de contos do livro *Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea* (2006), organizado por Rinaldo Fernandes, propondo observar a abordagem da violência e da barbárie nas narrativas e identificar o potencial crítico dos textos no julgamento das ações de violência dos personagens e na proposição de uma leitura crítica da sociedade brasileira representada nos textos. Para isso,

faz-se inicialmente uma exposição sobre relações entre violência e literatura no contexto brasileiro.

VIOLÊNCIA, BARBÁRIE E LITERATURA NO BRASIL

Surgindo como linha característica e fundante da história cultural/social brasileira, indiferente do ângulo, a violência e barbárie são constitutivas da história social do Brasil e funcionam como um elemento que deriva a ordem social. Desta forma, a violência reflete-se em traços e apresentações, que, para Tânia Pellegrini, “são encontrados desde as origens: a conquista, a ocupação, a colonização, o aniquilamento dos índios, a escravidão, as lutas pela independência, a formação das cidades e latifúndios, os processos de industrialização, o imperialismo, as ditaduras...” (PELLEGRINI, 2004, p. 16).

Na contemporaneidade, observa-se uma tendência à descrição desses fatos em narrativas, tendo por características a descrição detalhada de atrocidades. Partindo desse ponto, a violência começou a ser um contexto comum em sociedade atual, que perpassa limites e é presente dessa forma por vir pontuando cada vez mais em narrativas literárias e audiovisuais.

Em grande parte, no contexto de periferias de grandes centros urbanos, prisões, por exemplo, dentre outros espaços considerados de baixo mundo que, para Pellegrini, são denominados “territórios de exclusão” (PELLEGRINI, 2004, p. 22), constituídos por seus cidadãos que, geralmente são prostitutas, gays, negros, pobres, mendigos e demais classes consideradas “de baixo mundo”, surgiram narrativas as quais priorizam a violência e barbárie, adquirindo personagens, os quais têm dever de representá-las. É o caso de *Cidade de Deus*, de Paulo Lins (1997), em que os personagens são integrantes de neofavelas. O primeiro personagem é Cabeleira (Inferninho), dominante do tráfico dos anos 60, após, apresenta-se Dadinho, também conhecido por Zé Pequeno, e seu inimigo, Manoel Galinha, um cobrador de ônibus. Esses personagens carregam dentro de si imensa brutalidade, que não permitem, em qualquer momento oportuno, que uma situação não desemboque em um crime, visto como característica natural de seus contextos citadinos, em que a droga atua como estimulante, obrigando aos leitores mais desatentos a acreditar que existe uma “autofagia inelutável, obrigando os habitantes

a se destruírem sistematicamente” (PELLEGRINI, 2004, p.23).

Para Roberto Schwarz, tudo se trata de “uma realidade irrecorrível”, deixando o “juiz moral sem chão”, mas que, por outro lado, funciona para o leitor, já que a representação do determinismo cego oblitera qualquer resistência. Essa questão, também é ligada à “pedagogia do sofrimento”, que acaba por alimentar a violência de seus agentes nas ruas e é gerida pela cultura e, sobretudo, meios visuais, cujo método principal, infelizmente, é a espetacularização. A espetacularização acontece quando a violência é exacerbada, estetizada pelo excesso dos fatos ocorridos e é constituinte de muitas cinematografias americanas, como também de brasileiras.

Grande parte das obras literárias faz descrições minuciosas dos autores e idealizadores dos crimes, o que, para Pellegrini, cria condições de reforço ao estereótipo em que o feio e o pobre aparecem como risco e ameaça aos demais constituintes da sociedade, já que a contextualização social e histórica desses personagens acaba desaparecendo em meio às obras.

A representação da violência, deste modo, também é proposta por Jaime Ginzburg (1999), outro grande pesquisador na área. No ensaio “A violência constitutiva: notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil”, o pesquisador constata serem a violência e a barbárie uma forma de organização social que se constitui através dos contextos históricos de base autoritária. Dessa forma, é uma caracterização de um regime político cujas formas de participação política, como a mobilização social, são restringidas e grandemente repreendidas, pois partem da ideia de oposição a um sistema vigente de organização social.

Em perspectiva semelhante para compreender a formação social brasileira e o exercício de práticas autoritárias, José Antônio Segatto (1999) afirmar que o Brasil experencia “um processo histórico marcado pela ausência de mudanças bruscas e radicais nas formas de dominação política e de acumulação de capital, ou melhor, pela ausência de transformações revolucionárias que envolvessem o conjunto da sociedade nacional, mas é, ao contrário, assinalado pela conciliação entre frações ou grupos da classe dominante, por meio de reformas ‘pelo alto’”. (SEGATTO, 1999, p.201-2 e 214). As reformas consideradas “pelo alto” impossibilitavam qualquer forma de participação da grande massa da sociedade, partindo apenas de quem acreditava ter vida social política, como grandes empresários, políticos, e principalmente, dominantes do autoritarismo. Em contribuição importante, pode citar-

se José Vicente Tavares dos Santos e Claudia Tirelli (1999), que veem como explicação para a impossibilidade de se estabelecer na sociedade brasileira como uma herança social, marcada pela hierarquização diante da sociedade e também pelo forte autoritarismo de Estado, que impedira qualquer forma de intervenção, reprimindo as manifestações de classes consideradas subalternas, vistas como risco para a ordem pública.

UMA LEITURA DE *CONTOS CRUÉIS*: AS NARRATIVAS MAIS VIOLENTAS DA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Em uma sociedade cada vez mais capitalista e interligada ao sistema que acaba por não favorecer igualmente todas as classes sociais, são comuns narrativas que abordam a violência entre as classes consideradas mais excluídas socialmente, como as classes que envolvem mendigos, pobres, negros, presos, dentre outras.

Contos Cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea é um livro formado por 47 contos, com algumas histórias consideradas já clássicas, mas que não ignoram temas como o da violência física ou psicológica presente em grandes centros urbanos. No livro, há histórias escritas por autores consagrados como Rubem Fonseca, Roberto Drummond, Ivan Ângelo, Lygia Fagundes Telles, Nérida Piñon, Luiz Vilela, Dalton Trevisan, Caio Fernando Abreu, Moacyr Scliar e Domingos Pellegrini, ou emergentes, como Marçal Aquino, Fernando Bonassi, Marcelo Coelho, Cíntia Moscovich, dentre outros. Todos eles retratam a violência de forma cruel, agressiva, chocante, assustadora, contundente, e o pior: a violência presente no dia-a-dia de muitas pessoas. Os contos da coletânea está divididos em várias vertentes, como o conto poético, onírico, cômico, erótico, cinematográfico e fragmentário. Linaldo Guedes, na apresentação do livro, diz: “Neste livro a polifonia alcança resultados maravilhosos, que reafirmam a qualidade de nossos ficcionistas contemporâneos” (2006, s.p.).

Como o livro apresenta narrativas que problematizam traços cruéis e violentos, não é novidade o desemboco de personagens em um crime ou morte. Desse olhar, toma-se por análise o conto “O sorriso de brinquedo”, de Carlos Gildemar Pontes, ficcionista e poeta nascido em Fortaleza, Ceará. Em suas narrativas, observam-se várias características que fazem com que o ser humano

vivente em ruas, como é o caso dos mendigos, personagens da obra, briguem por migalhas, retratando cruelmente o desentendimento como forma agressiva para ser resolvido, em uma sociedade onde os pobres são colocados em confronto para conquistarem e delimitarem seu território e demais pertences.

O enredo do conto se desenvolve no depósito de um lixão, onde mendigos, revirando os restos à procura de algo que lhes possa servir, encontram itens que, para eles, eram considerados de valor. Ao encontrarem local propício para realizarem a partilha, um dos mendigos quer uma boneca para presentear sua neta, já o outro também a quer. Sem diálogo algum, o chefe parte o rosto do mendigo ao meio com uma “giletada”, e, ao vê-los em briga, uma menina pega a boneca em mãos e corre, dirigindo-se para o local onde mora: o sinal. Lá, a menina é observada por um sujeito, que se localiza no lado oposto da rua no qual a menina está.

Por ser um conto que retrata o egoísmo pela posse da boneca, roubada, a narrativa induz a uma reflexão sobre a prática e os motivos para o uso da violência física como forma de solução de um conflito. Característica predominante no texto, a violência é também objeto de debate, pois esta é sutil e banaliza o fato de um dos mendigos querer presentear sua neta com a boneca, podendo ter imenso significado para ele, mas que, devido aos contratempos, implica a ação violenta, causadora de morte, com ferramentas de uso cotidiano, um exemplo: a gilete. O que se nota também é a ruptura na conversa, na qual o mendigo não quer desculpas diante da fala de posse da boneca pelo outro, partindo para a violência, materializada pela descrição de um rosto dividido ao meio por uma “giletada”. Outro mendigo, caracterizado como velho barrigudo na narrativa, segura a “torneira” de sangue que jorra de sua jugular, mais um acontecimento gerado a partir de desejo de posse pela boneca.

Outra característica importante e que adquire ambiguidade para o processo de interpretação é a descrição da menina, sobre a qual o narrador destaca seus “cabelos espetando ao vento”, talvez um sinal de arrepio pela atitude tomada, ou, quem sabe, uma imagem atrelada ao fato de menina viver no contexto das ruas e ser sobrevivente de esmolas lhe dadas em semáforos e demais pontos principais da cidade em que vive, não possuindo a característica estética de crianças que possuem cuidados em sua aparência; outra forma interpretativa possível é que a menina sofra maus tratos.

Com certa ironia, o narrador relata que a menina conseguiu ficar sã e salva, acompanhada de sua boneca, descrita com um olho aberto, outro fechado, acompanhado de um sorriso, continua sua tarefa de sobrevivência, recebendo moedas com as mãos estendidas, mas, sob observação de um sujeito.

Em sua última linha, a narrativa apresenta seu último fato, que, repleto de suspense, aparece na voz do narrador, que não intervém de forma alguma na cena, dizendo apenas: “o sujeito do outro lado da rua tem planos para a menina” (PONTES, 2006, p. 93). A partir dessa afirmação, vários pensamentos são desencadeados no leitor, pois não se sabe o que acontecerá certamente, mas, pelo contexto no qual a menina vive, surgem traços que nos instigam a refletir sobre um novo futuro. Quem sabe, a netinha será vítima de algum tipo de violência (sexual, física, psicológica, verbal), ideia explícita pelo contexto no qual se passa. Quem sabe também, a menina será retirada das ruas e de sua moradia – o sinal – para ser acolhida em um novo lar, onde poderá ser introduzida na sociedade de uma forma integrada e humana num futuro, a ela reservado. É a partir dessa linha, que o imaginário entra em ação, e cada leitor pode tirar suas próprias conclusões de um contexto considerado citadino em grandes centros e metrópoles. Em sua própria composição, a última linha desperta a imaginação, isso ocorre devido às palavras utilizadas pelo autor e também é reflexo da não intervenção do narrador, o qual não envolve sentimentos e possui até certo distanciamento do fato narrado, já que este, possivelmente, não se sente confortável ao presenciar a cena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em leitura construída do conto “O sorriso de brinquedo”, de Carlos Gildemar Pontes, publicado no livro *Contos cruéis* em 2006, abordou-se uma característica comum de muitos outros contos na contemporaneidade: a violência e descrição de classes sociais excluídas.

Esse tipo de narrativa desperta a imaginação pelo suspense que nele é apresentado ao final, onde imaginam-se futuros possíveis à menina inserida no contexto de violência e barbárie. O escritor, também mantém sua ética ao descrever certo tipo de conto, pois está sujeito a inúmeras interpretações de forma que a leitura se amplie independentemente de quem o leia.

REFERÊNCIAS

GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva: notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil. **Revista Letras**, Santa Maria, UFSM, n. 18 e 19, jan-dez 1999.

PELLEGRINI, Tânia. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. In: DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). **Ver e imaginar o outro**: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. Vinhedo: Horizonte, 2008. p. 41- 56.

PONTES, Carlos Gildemar. O sorriso do brinquedo. In: FERNANDES, Rinaldo de. (Org.). **Contos cruéis**: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Geração Editorial, 2006. p. 93.

SEGATTO, José Antônio. Cidadania de ficção. In: SEGATTO, José Antônio; BALADAN, Ude (orgs). **Sociedade e literatura no Brasil**. São Paulo: Unesp, 1999.

Mathias Paulus Link é bolsista de iniciação científica do projeto “Narrativas da violência na cultura brasileira contemporânea: literatura, cinema e televisão.

Luana Teixeira Porto é doutora em Letras e orientadora dessa pesquisa, desenvolvida na URI, de Frederico Westphalen. E-mail: luana@uri.edu.br

A DITADURA MILITAR DO BRASIL NA LITERATURA E NA IMPRENSA: QUEM REALMENTE CONTOU A HISTÓRIA?

Adriana Folle

Patrícia Simone Grando

Laísa Bisol

RESUMO

Este estudo intitula-se *A Ditadura Militar do Brasil na Literatura e na Imprensa: quem realmente contou a História?*, e possui o viés de realizar o cotejo entre dois contos pertencentes à obra *Contos da Repressão*, de Fábio Lucas: *Os Camaradas*, de Wander Pirolli, e *Medo*, de Manoel Lobato, e manchetes da época da Ditadura Militar de Jornais como Folha de São Paulo, Diário da Manhã e Jornal do Brasil. O artigo tem como objetivo verificar a forma como o período ditatorial brasileiro é representado no discurso literário e no discurso jornalístico e assim analisar as diferentes versões sobre a implantação da Ditadura Militar nos contos literários e textos jornalísticos destacando a importância de cada um dos objetos (jornal e literatura) para o registro da história. Como metodologia de estudo, foi explorada a abordagem comparatista, tendo sido eleita para este estudo a Escola de Linha Americana, pois a mesma permite o confronto entre a literatura e outras áreas. A reflexão está baseada em proposições de Henry Remak (1994, p.175) que diz que “a literatura comparada é o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como as artes [...]”. Os estudiosos Coutinho e Carvalhal (1994) também colaboram para este estudo, eles ressaltam que os equipamentos do comparatista são: Historiador das Literaturas; Historiador das relações literárias; e Conhecedor das Bibliografias sobre o tema. A análise confirma a importância da imprensa e da literatura para o registro da história de nosso país, pois as histórias se complementam, nos proporcionando uma ideia mais clara do que realmente aconteceu.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Imprensa. Ditadura Militar.

INTRODUÇÃO

O presente esboço visa cotejar dois contos do Livro *Contos da Repressão*, de Fábio Lucas com notícias veiculadas durante o período ditatorial em grandes jornais brasileiros. Com este viés vai-se verificar como o período ditatorial brasileiro é representado no discurso literário e no discurso jornalístico, permitindo assim, analisar as diferentes versões sobre a implantação da Ditadura Militar nos contos

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

literários e textos jornalísticos. Os contos eleitos são *Os Camaradas*, de Wander Pirolli, e *Medo*, de Manoel Lobato, ambos reunidos na coletânea *Contos da Repressão*, de Fábio Lucas, e as manchetes foram retiradas de jornais como o Folha de São Paulo, o Diário da Manhã e o Jornal do Brasil.

Depois de realizado o recorte, a Escola de Linha Americana foi escolhida como ideal para que a comparação se estabeleça, pois a mesma permite o cotejo entre a literatura e outras áreas. Para Henry Remak (1994, p.175) “a literatura comparada é o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como as artes [...]”.

Coutinho e Carvalho (1994) por sua vez, destacam os equipamentos que todo comparatista deve possuir para efetivar seu estudo, ele deve ser historiador das literaturas, historiador das relações literárias e conhecedor das bibliografias sobre o tema a ser debatido, assim buscou-se adquirir, através do estudo e da pesquisa, todas as ferramentas necessárias.

Através deste cotejo pretende-se confirmar a importância da imprensa e da literatura para o registro da história de nosso país, pois as histórias se complementam, nos proporcionando uma ideia mais clara do que realmente aconteceu em cada período da história do Brasil.

A DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1984);

A Ditadura Militar no Brasil ocorreu durante os anos de 1964 a 1984, mais precisamente no dia 31 de março de 1964 em Minas Gerais tem início o golpe militar para destituir João Goulart, que acaba por exilar-se no Uruguai, uma junta militar assume o controle do país.

No dia 9 de abril de 1964 o primeiro Ato Institucional (AI) é decretado. Nele a Constituição de 1946 e o Congresso são mantidos, mas são empreendidas várias modificações, entre as quais a suspensão das imunidades parlamentares, o Ato também estabelece a eleição indireta de presidente da República e o Comando Supremo da Revolução fica autorizado a cassar mandatos e a suspender direitos políticos por dez anos. O general Castelo Branco é eleito presidente em votação indireta no Congresso (LINHA, 2014).

Neste mesmo ano no mês de outubro o general Castelo Branco decreta o AI nº 2, que dissolve os partidos, torna indireta a eleição de seu sucessor e institui o bipartidarismo, a Arena, partido de apoio ao governo, e o MDB, de oposição consentida. Os crimes políticos passam a ser julgados pela Justiça Militar. Em fevereiro do ano seguinte o AI nº 3 é decretado, são instituídas eleições indiretas para os governos de Estados e das capitais (LINHA, 2014).

Neste período a imprensa e os meios de comunicação sofrem com a censura, e a informação é controlada pelo interesse dos militares.

Em um primeiro momento, entre 1968 e 1975, a censura assume um caráter amplo, agindo indistintamente sobre todos os periódicos. De 1968 e 1972 tem-se uma fase inicial em que há uma estruturação da censura, do ponto de vista legal e profissional, e em que o procedimento praticamente se restringe a telefonemas e bilhetes enviados às redações. Na segunda fase (de 1972 a 1975) há uma radicalização da atuação censória, com a institucionalização da censura prévia aos órgãos de divulgação que oferecem resistência. Observa-se que em parte desse período o regime político recrudesce em termos repressivos, momento em que o controle do Executivo pertence aos militares identificados com a “linha-dura”. O ano de 1972 marca a radicalização e a instauração da censura prévia, e coincide com a discussão da sucessão presidencial que levará à escolha do general Ernesto Geisel, oriundo da ala militar da “Sobornne” e que terá uma grande dificuldade de aceitação por parte dos militares da “linha-dura”. Estes prosseguirão controlando altos cargos (por exemplo, o Comando do II Exército em São Paulo), durante algum tempo. Entre 1975 e 1978, observa-se que a censura passa a ser mais restritiva e seletiva: lentamente vai se retirando dos órgãos de divulgação, bem como diminuem de intensidade as ordens telefônicas e os bilhetes às redações. (AQUINO, 1999, p. 212)

Em 13 de dezembro vem o AI 5 que suspende o *habeas corpus* e determina que o Congresso pode ser fechado pelo presidente da República; promulgado sem previsão de prazo de vigência, ele permite cassar mandatos de parlamentares e suspender direitos políticos, assim como demitir ou aposentar servidores públicos.

Em maio de 1970 o tripé de repressão política da ditadura se completa com a criação do Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA); os outros dois órgãos integrantes do aparato repressivo são: o Centro de Informações do Exército (CIE) e o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR) (LINHA, 2014).

No início da década de 1970, a crueldade da repressão atinge o auge, manifestações de estudantes voltam às ruas e as greves paralisam as fábricas. A anistia de 1979 abre os cárceres e permite a volta dos exilados, mas impede a punição dos agentes do Estado que violaram os direitos humanos. A luta por

eleições diretas para presidente, em 1984, toma as praças do país. A eleição de Tancredo Neves, em 1985, marca o retorno do Brasil à democracia (LINHA, 2014).

ABORDAGEM COMPARATISTA

Para introduzirmos o conceito de Literatura Comparada, destacamos as palavras da estudiosa Tania Carvalhal:

Adentrar o terreno da Literatura Comparada é preparar-se para caminhar por trilhas diversas do pensamento humano. É desprezar fronteiras e penetrar em territórios diferentes e descobrir que o 'Outro' pode ser o 'Mesmo' ou que o 'Outro' pode ser 'Eu mesmo', ou simplesmente o 'Outro'; é valer-se da oportunidade de olhar longe para ver de perto como o Outro fala, do que o Outro fala, o que o Outro pensa, onde o Outro vive, como vive; é, enfim, estabelecer comparações—atitude normal do ser humano. O exercício do comparativismo 'colabora para o entendimento do Outro' (CARVALHAL: 1997, p. 8).

A Literatura Comparada atua como mediadora na relação entre o literário e as outras áreas do conhecimento, para tanto as diferenças entre os objetos estudados – Literatura e Imprensa – ganham prioridade, nas palavras de Remak (1994),

Devemos, com efeito, lutar para alcançar e manter um conjunto mínimo de critérios que demarcam nossa área de eleição, mas não nos devemos preocupar tanto com sua unidade teórica, de modo a esquecer o talvez mais importante aspecto *funcional* da literatura comparada. Concebemos a literatura comparada menos como uma matéria independente, que deve a todo custo estabelecer suas próprias e inflexíveis leis, do que como disciplina auxiliar extremamente necessária, um elo entre segmentos menores de literatura paroquial, uma ponte entre áreas da criatividade humana organicamente relacionadas, mas fisicamente separadas. Quaisquer que sejam as discordâncias sobre os aspectos teóricos da literatura comparada, existe consenso sobre a sua tarefa: dar aos estudiosos, aos professores e estudantes, aos leitores, uma compreensão melhor e mais completa da literatura como um todo, em vez de um segmento departamental ou vários segmentos departamentais de literatura isolados. E isso ela pode fazer melhor, não ao relacionar várias literaturas umas às outras, mas ao relacionar a literatura a outros campos do conhecimento e da atividade humana, especificamente os campos artístico e ideológico; ou seja, ao estender a investigação literária tanto geográfica quanto genericamente (REMAK, 1994, p.180-181).

Em outras palavras, a Literatura Comparada pode ser compreendida como um campo interdisciplinar cujos “praticantes” estudam literatura transversalmente às fronteiras nacionais, ao tempo, às línguas, aos gêneros, aos limites entre a Literatura

e as demais artes, assim como qualquer outra disciplina (literatura e psicologia, filosofia, ciências, história, arquitetura, sociologia e política).

O AUTOR E SUA OBRA

Fábio Lucas é natural de Esmeraldas, tornou-se um importante autor com vasta obra de crítica literária e sofreu incontáveis perseguições durante o período da Ditadura. O livro *Contos da Repressão* apresenta a violência, em diversas formas e mais marcante nas duas últimas décadas no Brasil (FABIO, s.d.).

Na obra, os autores destacam a ocultação da violência na sociedade, sendo a própria “ordem” uma forma de violência, como que exercida em nome da lei e da razão humana. A partir de 1964 o Brasil viveu este período, no qual a violência social passou a ser uma violência sanguinária, as forças conservadoras consolidaram o poder, e o aparelho do Estado se entregou a uma brutalidade indisciplinada, é neste contexto que se constroem os contos desta coletânea.

No conto Medo, de Manoel Lobato, podemos notar os danos psicológicos da restrição da liberdade na pessoa presa, centrando o núcleo temático no campo da informação, forma de controle e império do discurso alheio. Já em Os Camaradas, Wander Pirolí aborda o opressor e o oprimido, as ciladas nos questionários do inquisidor.

Nas entrelinhas de todos os contos vemos uma segunda história sendo contada, a Ditadura Militar do Brasil, essa visão que a literatura nos proporciona não é a mesma encontrada nas manchetes dos jornais, nos quais vemos a Ditadura iniciar de forma como se apenas nos informassem que outro dia se principiou. As manchetes são breves e apenas relatam os fatos como corriqueiros, fator que evidencia a repressão sofrida.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo é válido, uma vez que serve de alerta para o contexto de uma época, que também nos chegou de forma superficial, assim permite uma ampliação de conhecimentos dentro das áreas: literária, jornalística e também da história. Muitas pessoas que viveram o período ditatorial, por não saberem o que realmente acontecia, incluindo prisões e torturas – já que a imprensa era proibida de contar os verdadeiros fatos, com risco do meio de comunicação ser fechado –, defendem a Ditadura. Outras que sentiram na pele a repressão ou mesmo aquelas que ficaram sabendo mais tarde, através da literatura ou de pessoas de mais idade que viveram mais intensamente o período, não a defendem por entenderem o sofrimento físico e psicológico que muitas pessoas diretamente envolvidas passaram durante o período.

Com este cotejo confirmamos a importância da imprensa e da literatura para o registro da história de nosso país, pois as histórias se complementam, nos proporcionando uma ideia mais clara do que realmente aconteceu.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura, Imprensa e Estado autoritário (1968-1978): o exercício cotidiano da dominação e da resistência: O Estado de São Paulo e Movimento**. Bauru: EDUSC, 1999.

LINHA do tempo da resistência à ditadura militar no Brasil (1960-1985). **Estudos avançados**, São Paulo, v. 28, n. 80, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142014000100014>> . Acesso em: 12 maio 2016.

LINHA do tempo. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/pio_linha_do_tempo_golpe_de_64/index.html>. Acesso em: 10 nov. 2015.

LOBATO, M. Medo. In: LUCAS, Fábio. **Contos da Repressão**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

PIROLI, W. Os Camaradas. In: LUCAS, Fábio. **Contos da Repressão**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

REMAK, H.H.H. Literatura Comparada: definição e função. In: COUTINHO, E. CARVALHAL, T. (org.). **Literatura comparada**: textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FÁBIO Lucas Gomes. S. d. Disponível em: <<http://www.aresmares.com/index.php/familia-ares-e-mares/fabio-lucas-gomes/>> . Acesso em: 12 maio 2016.

Adriana Folle é jornalista graduada pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ e especialista pela FAI – Itapiranga. Mestranda em Letras – Literatura Comparada na URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: adrifolle@bol.com.br.

Patrícia Simone Grando é mestranda em Letras – Literatura Comparada – pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da URI/Câmpus de Frederico Westphalen, Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e cursando pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pela mesma Instituição. E-mail: paty.grando.anjuh@gmail.com

Láisa Bisol é mestre em Letras – Literatura Comparada pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Graduada em Comunicação Social-Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Maria e professora substituta desta mesma Universidade. Membro do GP Estudos Culturais e Audiovisualidades da UFSM. E-mail: laisavb@yahoo.com.br.

EIXO 2:

*Comparatismo e Processos
Culturais*

A FORMULAÇÃO DO CONCEITO DE REGIONALISMO LITERÁRIO GAÚCHO NA HISTORIOGRAFIA E CRÍTICA LITERÁRIA SUL-RIO-GRANDENSE: INTELECTUAIS SULINOS SOB A INFLUÊNCIA DO MODERNISMO

Alexsandro R. Menez

“A Igreja diz: o corpo é uma culpa. A Ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. E o corpo diz: eu sou uma festa”
(Eduardo Galeano)

RESUMO

Seria um equívoco considerar o modernismo como sendo apenas um estilo literário da literatura brasileira, pois esse movimento carrega em si um arcabouço teórico que, passados alguns anos da Semana da Arte de 1922, dominou todo o pensamento, não somente estético literário, mas também crítico sobre a literatura brasileira. Em outras palavras, a historiografia e crítica literária que pensam, discutem e definem o que denominamos por literatura do Brasil passou a ter por signo orientador os fundamentos críticos do modernismo. A partir disso, a maneira modernista de perceber a literatura acabou reconfigurando a forma de pensar crítica e teoricamente o que deveria, ou não, representar a literatura brasileira. Por conseguinte, o que não compartilhava da mesma concepção de nacional dos princípios modernista foi jogado ao limbo, como literatura menor, entrando a literatura regionalista neste padrão de inferioridade. Nesse sentido, apesar da aparente oposição, essa forma de pensamento modernista se tornou uma presença constante na literatura regionalista gaúcha, principalmente em textos historiográficos e críticos que abordam esse tipo de literatura peculiar do Rio Grande do Sul. Às vezes, senão na maioria dos casos, essa influência aparece de forma implícita, em uma frase, em um comentário ou em uma comparação. Assim, tal signo orientador sempre está ali no texto, influenciando aprioristicamente o que se pretende analisar e classificar como regional. Portanto, o modernismo, no que consideramos sua feição paulista, acabou também reorganizando a forma crítica e historiográfica de interpretar a literatura regionalista gaúcha. É nesse âmbito de discussão da relação entre o modernismo e sua influência sobre os intelectuais sulinos que se insere a proposta desta apresentação.

PALAVRAS-CHAVE: Regionalismo Literário Gaúcho. Modernismo. Historiografia e crítica literária. Intelectuais sul-rio-grandenses. História da Literatura.

Acredito ser um grande equívoco considerar que o Modernismo tenha trazido, como defendem a historiografia da literatura brasileira, apenas questões literárias ao âmbito da literatura nacional. Possivelmente a partir de sua estabilização crítica – o que, segundo Wilson Martins, ocorreu a partir da década de 1930 – esse movimento reconfigurou o olhar que os críticos e historiadores passaram a ter para com toda a literatura brasileira. Em outras palavras, a maneira modernista de perceber o vasto campo da arte acabou reconfigurando a forma de pensar criticamente os padrões que norteariam os novos paradigmas da produção literária nacional. Contudo, tais parâmetros não se restringiram somente a produção contemporânea, pelo contrário, o olhar para o que até então se havia produzido também foi modificado.

Obviamente que não posso fazer igual aos historiadores literários do centro do país, que superestimaram o papel desse movimento em prol da legitimação e predomínio das ideias que se formulavam nessa região em detrimento da desqualificação da produção das periferias políticas e econômicas do país. Contudo, negar a força daquele momento, pelas mesmas razões que mencionei na frase anterior, também seria cometer outro equívoco. Guardada as suas devidas proporções, é inegável que o modernismo teve sim uma forte relação de influência sob a crítica e historiografia literária para com o que se produziu ao longo da História da Literatura Brasileira. Entretanto, essa relação de influência não pode ser ingenuamente vista como apenas a *força dos influentes paradigmas modernistas*, ou seja, superiores ao que até então se havia pensado na literatura brasileira. Tenho a impressão de que o modernismo, serviu como uma excelente arma para a construção do predomínio da visão carioca-paulistana (mais a segunda do que a primeira) de ver a literatura brasileira.

Devo salientar que essa intuição não é originalidade minha, pois ela advém dos questionamentos feitos, desde a década de 1990, por Luis Augusto Fischer, da UFRGS. Atribuído o crédito a esse estudioso, exemplifico melhor as ideias suscitadas por ele que foram aprimoradas por mim. Em primeiro lugar, vejamos o livro base do que entendemos por Literatura Brasileira, *A Formação da Literatura Brasileira*. Não negaremos os pressupostos elaborados por Antonio Candido, muito pelo contrário por mais irônico que possa parecer, seu estudo desenvolvido nesse livro é um modelo para esta minha pesquisa, porém, isso eu discutirei mais a frente.

Agora, é necessário demonstrar alguns questionamentos sobre a obra de Candido que são a base, pelo viés crítico, deste presente trabalho.

Segundo Fischer, ao escrever aquele livro *Candido* dirigiu suas forças contra alguns inimigos, que até então, entre a década de 1940 e 1950, comandam o campo literário brasileiro: a Academia Brasileira de Letras; a crítica literária regular nos jornais (“Crítica de rodapé”); e o sistema escolar com seus manuais de ensino. Além disso, “os antagonistas de Candido eram, então, o espiritualismo católico [...] o nacionalismo, o ruibarbosismo, o parnasianismo, todas as ideologias literárias retardatárias mas dominantes naquelas instituições” (2011, p.48). O autor de formação vinha no oposto dessa forma de conceber a literatura, portanto, sua intenção era de renovar a literatura brasileira. Nesse sentido, Fischer sintetiza a posição de Candido da seguinte forma:

Modernista em alguns sentidos específicos: um pensamento leigo, crítico, aberto à experimentação, antiformalista, plural, sem renegar nem a alta tradição literária ocidental nem a força de formas e temas populares da tradição oral (2011, p.48-49).

A questão modernista não é mencionada a toa pelo estudioso, pois logo mais adiante no texto ele afirma que “para além de seus méritos como história e crítica, a *Formação da literatura brasileira* manterá sua vigência enquanto o projeto modernista como um todo tiver força, em particular a variante paulista do modernismo” (2011, p.51). Indo direto ao ponto, isso é exatamente o que havia apontado a alguns parágrafos atrás. Fischer aponta o que ele considera como presença inegável do modernismo na clássica obra de Candido. Ao que ele questiona se “será possível encontrar exemplos ou sintomas nítidos que fundamentem a tese de que a *Formação da literatura brasileira* forma parte do combate modernista em busca de hegemonia?”. Ao que ele mesmo responde que “nas palavras da *Formação* não vamos encontrar afirmações evidentes dessa ligação entre formação e modernismo” (2011, p.51). No entanto, a explicação disso é “porque o tema ali é outro, historicamente distante (Arcadismo e Romantismo) do presente em que está sendo gerado (anos 1940 e 50)” (2011, p.52). Apesar de outro trabalho, desta feita mais sociológico, *Parceiros do rio Bonito* afastar ainda mais a relação de Candido com o modernismo, Fischer diz que “indiretamente, há vários traços desse empenho modernista” na obra de Candido (2011, p.52). Porque,

segundo ele esse autor, com seus modernos métodos da Sociologia norte-americana “corresponde bem a proposições modernistas as mais defensáveis, leigas, antiformalistas, antifetichistas, vacinadas contra o nacionalismo e o cosmopolitismo tolos” (2011, p.53). Além disso, “considere-se que em mais de uma entrevista Candido comenta, retrospectivamente, que sim tinha esse empenho de validação do Modernismo, por esses anos” (2011, p.53).

Essa ideia da presença da perspectiva modernista na obra de Candido já havia sido salientada anteriormente por Fischer no artigo “Formação hoje – uma hipótese analítica, alguns pontos cegos e seu vigor”, publicada na revista *Literatura e Sociedade* em 2009 e republicada em 2013. Nessa última publicação, Fischer comenta que o estudioso português Abel Barros Baptista procurou “sublinhar a porção de nacionalismo inscrita na ideia de formação.” Ainda segundo Fischer comentando a afirmação de Batista a respeito da obra de Candido, ele “desenvolve um extenso comentário sobre o *continuum* histórico que começa no Romantismo, passa pelo Modernismo e alcança a criação da USP” (2013, p.186). Como salienta Fischer, no entendimento de Batista, esse *continuum*:

[...] que sempre vincula a literatura feita no Brasil à tarefa de construir o Brasil, vínculo que Baptista acusa Candido de perpetuar e que teria como um desdobramento fatal o que chama de “seqüestro nacionalista” de Machado de Assis, que só seria legível, segundo o Candido de Baptista, num curto-circuito que obrigaria Machado a ser apenas um nacional brasileiro (FISCHER, 2013, p.186).

Para Fischer, essa “crítica é interessante mas é injusta nos termos em que está feita”. Conforme ele sublinha, é “interessante porque desvela, com ar de escândalo, uma quantidade realmente existente de nacionalismo na ideia de formação”. Contudo, salienta Fischer:

[...] de minha parte, tenho discutido algo parecido, mas tendo em vista algo que está fora do horizonte de Baptista, a saber, a ideia de formação como parte da construção da hegemonia paulista no cenário intelectual brasileiro, tal que, entre outras coisas, restringe-se o alcance e o sentido da ideia de “modernismo” ao episódio paulistano e a Mário de Andrade, majoritariamente, em prejuízo de outros modernismos havidos no Brasil [...] (2013, p.186).

Retornando ao artigo anterior de Fischer, em sua discussão dessa questão modernista na obra de Candido, ele afirma que há pontos cegos nela, que somente

se tornam visíveis no momento em que se toma uma perspectiva, ou ângulo, diferente para analisar a obra. O primeiro ponto cego na *Formação* seria, outro “momento decisivo”, o Modernismo (2011, p.54). Conforme ele diz, “Candido só consegue armar sua equação crítica e seu ponto de vista porque está estabelecido no ângulo modernista de leitura do mundo” (2011, p.54-55). Pegando o gancho desse comentário de Fischer, ele só obtém êxito no momento decisivo Arcadismo/Romantismo tendo chegado ao ponto de formação em Machado de Assis (como crítico), por causa de seu pressuposto de validação modernista. Nesse sentido, isso possibilita Fischer afirmar que a primeira fase acadêmica de Candido, ele:

[...] parece empenhar-se profundamente (e creio que quase sempre conscientemente) na validação do Modernismo, seja saudando as obras renovadoras oriundas daquele âmbito, seja interpretando e reinterpretando o passado da literatura e da cultura do Brasil pela lente polida nos anos 1920 (2013, p.189-190).

Por outro lado, Fischer salienta que na segunda fase, após a década de 1960, a postura de Candido será menos marcada pela validação do Modernismo. O estudioso entende que essa modificação pode ser explicada pelo fato do Modernismo já ter, após aquela década, “conquistado posição canônica nas novas descrições da história da literatura, no ensino, no paradigma crítico e acadêmico em sentido amplo, e mesmo no campo da produção artística” (2011, p.171).

Finalizo essa discussão comentando a elaboração do sistema literário brasileiro, que Candido sintetizou em uma de suas últimas obras *Iniciação à Literatura Brasileira* (1999). Esse texto foi mencionado por Marisa Lajolo sobre as acusações da “falta de escritores” em sua obra (2003).¹ A explicação de Lajolo também me é útil, por isso, a retomarei logo mais adiante. Voltando a Candido, ele considera que a literatura brasileira se desenvolveu através de um duplo movimento de formação: uma realidade diferente da MetrÓpole que devia se tornar em temas e “a necessidade de usar de maneira por vezes diferentes as “formas”, adaptando os gêneros às necessidades de expressão dos sentimentos e da realidade local”. Nesse sentido, Candido considera que essas duas tendências “exprimem o

¹ Um exemplo disso é a conhecida polêmica entre Antonio Candido e os irmãos Campos, que gerou o livro *O Sequestro do Barroco na Formação da Literatura Brasileira: o caso Gregório de Matos*, publicado em 1989.

processo formativo de uma literatura derivada, que acabou por criar o seu timbre próprio, à medida que a Colônia se transformava em Nação e esta desenvolvia cada vez mais a sua personalidade” (1999: 14). Estou chegando ao ponto que queria salientar, Candido resume tudo isso da seguinte maneira:

De que maneira ocorreu este processo, que não é necessariamente um progresso do ponto de vista estético, mas o é certamente do ponto de vista histórico? Poderíamos talvez esquematizá-lo, distinguindo na literatura brasileira três etapas: (1) a era das *manifestações literárias*, que vai do século XVI ao meio do século XVIII; (2) a era de *configuração do sistema literário, do meio do século XVIII à segunda metade do século XIX*; (3) a era do *sistema literário consolidado, da segunda metade do século XIX aos nossos dias* (CANDIDO, 1999, p.15).

Segundo Lajolo, foi exatamente essas duas pontas que ficaram de fora do livro de Candido, conforme ela comenta “em nome da coerência dos pressupostos teóricos em 1959 pautam a elaboração de *Formação da literatura brasileira*, autores que se situam antes ou depois do período definido em (2) – *meados do século XVIII até a segunda metade do século XIX* – não podem constar da discussão que Antonio Candido articula em 1959” (2003, p.60). Portanto, a seleção de Candido, se pautou por uma orientação tanto histórica e estética, como segue abaixo:

Este ângulo de visão [o da formação] requer um método que seja histórico e estético ao mesmo tempo, mostrando, por exemplo, como certos elementos da formação nacional (dado histórico-social) levam o escritor a escolher e tratar de maneira determinada alguns temas literários (dado estético) (CANDIDO, 2000, p.16).

Isso de fato não ocorreu, pois acredito que para validar a ideia formativa desenvolvida por Candido é necessário abandonar a questão estética e se fiar unicamente pela histórica e social. Nesse sentido, isso permite, mesmo que a estudiosa não se dê conta disso, a exposição de seu argumento de que foi por essa razão – do ponto de vista mais formativo (histórico) – que escritores anteriores a essa segunda fase, por exemplo, Gregório de Matos, e posteriores a ela, como Machado de Assis terem sido “excluídos” da obra de Candido (2003: 60-61).

Olhando por esse prisma, a exclusão das *manifestações literárias* faz todo o sentido, entretanto, considero que o apoio no histórico abre uma brecha para a validação dos apontamentos de Fischer, nesse sentido, a *era do sistema literário consolidado* não estaria excluída – como defende Lajolo – da obra de Candido.

Conforme a conhecida situação, que segue abaixo, é possível perceber a “perspectiva” do ângulo de visão que ele diz ter assumido:

O leitor perceberá que me coloquei deliberadamente no ângulo dos nossos primeiros românticos e dos críticos estrangeiros que, antes deles, localizaram na fase arcádica o início da nossa verdadeira literatura, graças à manifestação de temas, notadamente o Indianismo, que dominarão a produção oitocentista. Esses críticos conceberam a literatura do Brasil como expressão da realidade local e, ao mesmo tempo, elemento positivo na construção nacional. Achei interessante estudar o sentido e a validade histórica dessa velha concepção cheia de equívocos, que forma o ponto de partida de toda a nossa crítica, revendo-a na perspectiva atual (CANDIDO, 2000, p.25).

É exatamente nessa revisão da “perspectiva atual” que se encontra a terceira era do sistema literário, que Lajolo defende estar excluída da obra de Candido. A atualidade desse crítico é o prisma modernista. Um trecho anterior a essa citação pode ser utilizado para confirmar essa minha suposição. Candido diz, como proposta desse seu trabalho, que “argumento romântico – incansavelmente repisado, revigorado pelos modernistas e agora pelos nacionalistas – é que os árcades fizeram literatura de empréstimo, submetendo-se a critérios estranhos à nossa realidade, incapazes de exprimir o local”. Contudo, salienta ele:

[...] é preciso lembrar coisas: o primeiro, que este modo de ver foi tomado pelos românticos aos autores estrangeiros que nos estudaram; segundo, que eles o completavam por outro, a saber, que os árcades foram os seus antepassados espirituais, e que fizeram a nossa literatura (CANDIDO, 2000, p.16-17).

Candido se propõe a retomar velhas questões, todavia com um olhar diferente. “Foi neste segundo ponto de vista que me reforcei para a atitude aqui adotada.” Que olhar? O modernista, pois ele permitiu – com base no que o próprio movimento tentou empreender, diga-se o *antropofagismo*, de utilizar a matéria (literária) externa em consonância com nossa peculiaridade interna. Isso se confirma na continuação desse parágrafo, em que ele menciona “Parece-me que o Arcadismo foi importante porque plantou de vez a literatura do Ocidente no Brasil, graças aos padrões universais por que se regia, e que permitiram articular a nossa atividade literária com o sistema expressivo da civilização a que pertencemos, e dentro da qual fomos definindo lentamente a nossa originalidade” (Candido, 2000, p.17).

Essa entronização Modernismo como paradigma na História da Literatura Brasileira – sendo exemplificado como demonstrei na *Formação da Literatura Brasileira*, de Candido, uma das obras mais importantes desse campo – me é particularmente interessante na relação que esse paradigma crítico se estabeleceu com o que se tornou sua quase “natural” oposição, o Regionalismo.

Restringindo mais ainda meu olhar, considero que, apesar da aparente oposição, a forma de pensamento modernista foi, a partir da década de 1930 – culminando com a validação de Candido no final da década de 1950 e outros estudiosos cariocas e paulistanos que não comentamos aqui –, uma presença constante na crítica e historiografia literária sobre a literatura regionalista gaúcha. Às vezes, senão na maioria dos casos, essa influência aparece de forma implícita, em uma frase, em um comentário ou em uma comparação. Assim, tal signo orientador sempre está ali no texto crítico e historiográfico, influenciando *aprioristicamente* um aspecto que considero como algo inegável na literatura de cunho regionalista, a *representação da realidade*.

Como alguém que teve sua formação no campo dos estudos históricos e há pouco tempo vem se deslocando para o âmbito dos estudos literários. Sei que a simples utilização das palavras *representação* e *realidade* são aspectos muito caros e difíceis as duas áreas. Do lado da história se tem uma longa discussão da relação entre história e ficção presente tanto na forma de *narrar* o passado, como na maneira de *escrever* sobre ele. Reflexões desde as mais variadas correntes teóricas e historiadores individuais questionaram e ainda questionam esse tipo de relação. No outro lado, o dos estudos literários, a problemática entre aquelas palavras não perde nenhum pouco em termos de herança bibliográfica e questões pertinentes ao tema não fica nenhum pouco atrás dos estudos históricos.

Sabendo dessas minuciosidades e muito menos negando-as, me darei ao luxo de utilizar aquela terminologia simplesmente porque isso aqui é apenas uma simples apresentação de trabalho e também porque ainda estou no campo da mera especulação intuitiva que todo o mestrando tem direito. Além disso, essa expressão *representação da realidade* indica, no uso comum, o que desejo investigar com nesse trabalho, ou seja, as modificações na crítica e historiografia literária para a forma com que os escritores *representaram* (e representavam) a *realidade* através

da *linguagem* em suas produções literárias de cunho regionalista, em particular a gaúcha.

REFERÊNCIAS

- BAUMGARTEN, Carlos Alexandre. João Pinto da Silva. In: ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice; ASSIS BRASIL, Luiz Antônio de (Org.). **Pequeno dicionário da literatura do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. Novo Século, 1999, p. 98-99.
- BAUMGARTEN, Carlos Alexandre. “Apresentação”. In: João Pinto da Silva. **História literária do Rio Grande do Sul**. 3. ed. Org. de Carlos Alexandre Baumgarten. Porto Alegre: IEL: CORAG, 2013. [1924/30]
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000. V. 1 (1750-1836); V. 2 (1836-1880).
- CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. 3. ed. São Paulo: Humanista/FFLCH/USP, 1999.
- CESAR, Guilhermino. **História da Literatura do Rio Grande do Sul (1737-1902)**. Porto Alegre: Editora Globo, 1956.
- CÉSAR, Guilhermino. O criador do Romance no Rio Grande do Sul. **Província de São Pedro**. Porto Alegre: Editora Globo. Dez. N. 20, p.8-13.
- CHAVES, Flavio Loureiro. **Simões Lopes Neto: regionalismo & literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- DAMASCENO, Athos. Interpretação de Lobo da Costa. **Revista Província de São Pedro**, nº 19.
- FISCHER Luís Augusto. **Literatura gaúcha**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.
- FISCHER, Luis Augusto. Conversa urgente sobre uma velharia – uns palpites sobre vigência do regionalismo. *Cultura e Pensamento*, n.3, 2007, p.126-39. FISCHER, Luis Augusto. A Formação vista desde o sertão. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.18, 2011, p.41-72.
- FISCHER, Luís Augusto. Uma hipótese analítica, alguns pontos cegos e seu vigor. In: CORDEIRO, Rogério (Org). **A Crítica Literária Brasileira em Perspectiva**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2013.
- FISCHER, Luis Augusto. **A Formação vista desde o sertão**. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.18, 2011, p.41-72.
- FISCHER, Luís Augusto. Formação hoje - uma hipótese analítica, alguns pontos

cegos e seu vigor. **Literatura e Sociedade** (USP), v. 11, p. 164-184, 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. História da literatura: fragmento de uma totalidade desaparecida? In: OLINTO, Heidrun Krieger (org.). **Histórias de literatura: as novas teorias alemãs**. São Paulo: editora Ática, 1996.

HELENA, Lucia. **Modernismo Brasileiro e Vanguarda**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

LAJOLO, Marisa. A leitura na Formação da Literatura Brasileira de Antonio Candido. In: SERRA, Jorge Ruedas de la (Org.). **História e Literatura: homenagem a Antonio Candido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Fundação Memorial da América Latina: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

LEITE, Ligia C. Moraes. **Regionalismo e modernismo**. São Paulo: Ática, 1978.
MARTINS, José Salgado. Apreciações sobre a literatura regional rio-grandense. In: **Província de São Pedro**. Set. 1947. Nº10, p.105-108.

MORAES, Carlos Dante de. Condições Histórico-Sociais da Literatura Rio-Grandense. **Revista Província de São Pedro**, n. 19, p.7-18.

MOREIRA, Alice T Campos. Revista Província de São Pedro órgão por excelência da província brasileira. **Letras Hoje**, Porto Alegre. v. 37, nº 2, p. 37-44, junho, 2001.

MOREIRA, Maria Eunice. **Regionalismo e Literatura no Rio Grande do Sul**. EST/ICP, 1982.

PEREIRA, Lucia Miguel. **História da Literatura Brasileira**. Prosa de ficção: de 1870 a 1920. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1973.

PERKINS, David. **História da literatura e narração**. Tradução de Maria Angela Aguiar. Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, série traduções. Porto Alegre, Volume 3, Número 1, março de 1999.

POZENATO, José Clemente. **O universal e o regional na literatura gaúcha**. Porto Alegre: Movimento, IEL/SEC, 1974.

SILVA, João Pinto. **História literária do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1930.

SILVA, João Pinto. **História literária do Rio Grande do Sul**. 3. ed. Org. de Carlos Alexandre Baumgarten. Porto Alegre: IEL: CORAG, 2013 [1930].

MENEZ, Alexsandro R. **O “inolvidável polígrafo”**: Regionalismo Literário Gaúcho e Nacionalismo Brasileiro em Apolinário Porto Alegre (1869-1879). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura no Rio Grande do Sul**. GONZAGA, Sergius

(org.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Gaúcha**: temas e figuras da ficção e da Poesia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: L&PM, 1985.

_____. **Roteiro de uma literatura singular**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1992.

Alexsandro R. Menez é mestre em História e especialista em Literatura Brasileira (PUCRS); Mestrando em Letras (PUCRS). Pesquisa financiada pela CAPES.

REFLEXÕES SOBRE A OBRA FÍLMICA *MALÉVOLA* E O CONTO DE FADAS *A BELA ADORMECIDA*

Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo

Rosângela Fachel de Medeiros

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise comparada entre a obra fílmica *Malévola* (2014) e o conto de fadas “A Bela Adormecida”, versão dos Irmãos Grimm, focada nas semelhanças e diferenças existentes na representação da bruxa em ambas as narrativas. O principal aporte teórico para a análise comparatista dos objetos vem de teóricos basilares para a análise dos contos de fadas: Bettelheim (2002) e de Corso (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Malévola. Bela Adormecida. Bruxa. Representação.

É notória a existência de um imaginário ocidental referente à figura da “bruxa”¹ e à ação da “bruxaria”², que se consolidou através das narrativas infantis dos contos de fadas transcritas para o cinema de animação pelas famosas versões da Disney. Com as transformações das mídias foram surgindo novas transcrições destas narrativas clássicas, que, apesar de manterem uma relação com a narrativa literária de origem se configuram como obras completas e únicas em sua linguagem. São muitos os filmes que começaram a construir outra visão desta personagem mítica.

¹ Mulher que faz bruxarias; feiticeira, maga, mágica; As bruxas eram perseguidas e castigadas pela Inquisição. Bruxa. [De uma base pré-romana *brouxa]. S. f. Bras. Mariposa (1). Tipo de borboleta preta. Mariposa Bruja "Ascalopha odorata" – São conhecidas popularmente como bruxas negras e foram descritas cientificamente pela primeira vez em por Kart Von Linne. Em algumas culturas os lepidópteros simbolizam bruxas e fadas, em outras são consideradas a alma das bruxas. A simbologia se estabelece ao relacionar a habilidade destes animais e das bruxas em se mesclar ao ambiente tal como o camaleão. Alguns contos folclóricos dizem que a alma de um bruxo toma a forma de uma mariposa negra e trata de encontrar seu corpo. Se os humanos o encontram primeiro devem fechar a boca, caso ela entre poderá causar a sua morte. Possivelmente, este conceito de alma explica por que em muitas pinturas medievais dos anjos tenham asas de mariposa, em vez de aves.

² É um derivado de bruxa, cuja origem até hoje não foi determinada com precisão. Embora alguns autores tentem provar que o vocábulo proveio do latim, o mais provável é que ele já existisse em algum dos dialetos falados na Península Ibérica antes da chegada dos romanos, como foi o caso de bezerro, cama, morro e sarna. Esta hipótese é reforçada pelo fato de só aparecer nas línguas ibéricas (português bruxa, espanhol bruja, catalão bruixa); se viesse do latim, deveria também estar presente no francês (que usa sorcière) e no italiano (que usa strega), que também pertencem à família das línguas românicas.

Na antiguidade clássica, encontramos o conceito de bruxaria ligado ao culto de magia natural, a herbologia, ao contato homem/natureza e ao artesanato. No entanto, a História nos mostra que interesses econômicos e políticos levaram a Igreja a começar uma perseguição aos adeptos destes cultos, considerados pagãos, dando início a uma época de tortura e de morte de muitos inocentes, que ficou conhecida como a “Era das Fogueiras”, porque todos os que fossem considerados bruxos eram queimados em praça pública em grandes fogueiras. Neste período, o simples ato de se despir para se banhar em um rio distante, o uso de ervas para tratar enfermidades ou até mesmo o olhar de um rapaz “flertando” com uma moça, eram suficientes para acusar uma pessoa de bruxaria.

Incapaz de oferecer alento espiritual para o seu rebanho, a Igreja vê-se gravemente questionada, principalmente, com a devastação provocada pela peste negra, no século XIV. Muitos camponeses que passaram por humilhação e estando desesperados recorrem a ajuda de deuses e do diabo. Paradoxalmente, essa também foi a saída encontrada pelo clero, difundir a crença do diabólico e dos males realizados pelos seus representantes. Sendo assim,

o satanás é ressignificado na Idade Média em um movimento de mão dupla: foi a solução construída e utilizada tanto pelos camponeses, quanto pela Igreja. (...) constituiu-se no nexos da unidade entre a Igreja e o vulgo. A primeira o impunha para resgatar a sua hegemonia e o temor, o segundo usou o diabo para construir a resistência frente à Igreja e às elites feudais, buscando libertação. A força diabólica foi edificada simultaneamente para reprimir e resistir. (BANDEIRA; SIQUEIRA, 2001, apud CALADO 2003, p.55).

Segundo Cardoso, “a literatura, em todas as suas modalidades, participa da interface do imaginário e do real; além disso, é a fonte de onde o homem colhe informações sobre sua história” (2011, p.11). Neste sentido, muitas foram as obras literárias que ideologicamente seguiram esta visão de que a bruxa era o sinônimo de maldade e, para nomearmos algumas, citamos a obra “A Bela Adormecida”, versão dos irmãos Grimm, e também “Branca de Neve” e “João e Maria”.

Desde o início de sua história, o cinema tem levado para as telas enredos que vai buscar na literatura. A transcrição cinematográfica dos contos de fadas não é uma novidade, tendo sido um dos carros chefes das animações produzidas pela Disney. Com o passar do tempo e com as transformações sociais, culturais e tecnológicas, a maneira de contar cinematograficamente essas histórias também mudou.

O poeta e crítico Haroldo de Campos, ao falar de tradução criativa, denominou-a de transcrição — uma forma de traduzir um texto que escapa à fidelidade, ao sentido literal, e configura-se então na transgressão ao texto de partida, essa é uma forma de recriação, um novo texto, uma nova escrita. A partir disso, pode-se dizer que “A Bela Adormecida” transcreva o conto dos Irmãos Grimm, o apresenta novamente de uma forma criativa, renova-o a partir do olhar da sociedade do século XXI.

A teoria de Haroldo de Campos surgiu a partir da tese da impossibilidade da tradução e, com isso, também surge a ideia de recriação, como afirmar Campos: “admitida a tese da impossibilidade em princípio da tradução de textos criativos, parece-nos que esta engendra o corolário da possibilidade, também em princípio, da recriação desses textos” (CAMPOS, 2010, p.34). A atividade de transcrição é, então, uma possibilidade de atividade criativa.

Para escrevermos este artigo nos orientamos a partir das considerações de Roger Chartier quando ele formula considerações sobre o conceito de representações. Para ele, as representações dizem respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações. Esses esquemas intelectuais criam figuras as quais dotam o presente de sentido. Assim, pode-se pensar numa “história cultural do social que tome por objeto as representações do mundo social” (CHARTIER, 1990, p. 38).

Recentemente, a figura da bruxa dos contos de fadas que havia sido transposta para a linguagem cinematográfica de filmes e animações, como uma mulher velha e feia sofreu uma transformação, que fez com que a personagem antes considerada má, invejosa e feia ganhasse a admiração do público. Um exemplo marcante desta transformação pode ser visto na configuração da protagonista do filme *Malévola*, 2014, da Disney, dirigido por Robert Stromber. Enquanto no conto de fadas “A Bela Adormecida”, Malévola é a fada má da história, responsável pela maldição que faz a doce princesa Aurora cair no sono eterno para só ser despertada com um beijo de amor verdadeiro. No filme, transcrição cinematográfica do conto de fadas, a narrativa passa a ser contada pelo foco narrativo da “bruxa”, Malévola, dando visibilidade aos motivos que a fizeram lançar tal feitiço sob a princesa Aurora, a traição do jovem Stefan.

A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS.

Conforme John Uplike, os contos de fadas que lemos hoje para as crianças tiveram sua origem em histórias que originalmente eram contadas entre adultos: “Eles eram a televisão e a pornografia do seu tempo; a subliteratura que iluminava a vida dos povos pré-históricos” (TATAR, 2004, p. 9). Ou seja, no início, os contos de fadas não eram uma literatura para crianças. O status de literatura infantil surgiu com Charles Perrault, no século XVII, na França, sendo posteriormente reestruturada pelos irmãos Grimm, no século XVIII, na Dinamarca, e finalmente levada às telas do cinema por Walt Disney, no século XX, nos Estados Unidos.

Com isso, percebemos que o cinema, principalmente através dos filmes de animação, teve papel fundamental na transformação e adaptação dos contos de fadas para que o público infantil, que passa a ser reconhecido como consumidor de produtos culturais e, a partir disso, deixando as crianças de serem vistas como adultos mirins. São estas animações que irão consolidar estas narrativas, em suas versões estadunidenses, no imaginário ocidental.

Quanto a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento da criança, Bettelheim diz: “Os contos de fadas preparam a criança para aceitar aquilo que de outro modo é um acontecimento bastante perturbador” (BETTELHEIM, 2002, p. 281) como, por exemplo, a morte – através da apresentação destes episódios como o adormecer ou o “sono eterno”.

O conto de fadas, assim como a brincadeira, é uma poderosa válvula de escape para que a criança possa enfrentar as dificuldades que ela nem sabe nomear. Através do conto, a criança dá um contorno no seu conflito, superando-o.

RELAÇÕES AFETIVAS, CONFLITOS EXISTENCIAIS, AMOR

Baseado no conto “A Bela Adormecida”, o filme conta a história de Malévola (Angelina Jolie), a protetora do reino dos Moors. Desde pequena, esta garota com chifres e asas, é quem mantém a paz no reino, e tudo corre tranquilo até que ela se apaixona pelo garoto Stefan (Sharlto Copley). Stefan procura fazer tudo o que está a seu alcance para se tornar o rei do reino humano, que era sua ambição, e o rei que estava no poder, até aquele momento, queria destruir o reino dos Moors e Malévola.

Como isso, Stefan vê uma forma de se tornar rei, pois o atual estava morrendo e prometeu tornar seu sucessor quem matasse a rainha dos Moors. O garoto então decide cortar as asas da fada e mentir que a tinha matado. O garoto torna-se rei e rival de Malévola.

É aí que tudo começa, a partir desde momento a história vai apresentar a dualidade da personagem tanto interior como exterior. A garota torna-se uma mulher torna amarga e vingativa, que deseja fazer Stefan sofrer e, por isso, lança a maldição sobre Aurora (Elle Fanning) filha recém-nascida de seu ex amor. No entanto, aos poucos, ela começa a nutrir um sentimento de carinho e de amizade pela jovem e pura Aurora. Enquanto, Stefan, na posição de rei, mantém tamanha rivalidade com Malévola, que o leva a tentar a todo custo destruir a “Bruxa”.

Malévola apresenta não apenas apresenta ao espectador a história contada por outro ângulo, a partir do foco narrativo de Malévola, mas também uma nova versão da história, que faz conhecer todo o sofrimento que levou a fada a uma atitude tão horrenda. Toda a história é construída sobre através de dualidades, aí está a grande artimanha dos diretores. Ao mostrar que a fada possui tanto um lado bom como um lado mal, ele a transforma em um ser humano, semelhante ao espectador, que pode assim identificar-se com ela. Inesperadamente, contrariando as expectativas em relação aos contos de fada, os espectadores passam a torcer para que tudo acabe bem para Malévola e também para Aurora.

A maioria dos contos de fadas traz a ideia de que a mulher só pode ser salva da miséria ou só pode melhorar de vida através do casamento, ensinando às meninas fantasias de salvamento, ao invés de instigar ao desenvolvimento de suas próprias capacidades e talentos. Era esse o papel da mulher na sociedade e foi assim que a mulher foi representada durante muito tempo, constituindo um conjunto de imagens que representavam o espírito de um tempo, a mulher era um ser delicado e sem capacidades, frágil e deveria cuidar da casa, dos filhos e de sua beleza, a mulher deste tempo deveria ser esguia, com cintura fina, loira de preferência, e com lábios finos e rosados que lembrassem um botão de rosa. Essa forma de representação da mulher perdurou por muito tempo, e só passou a ser questionada após a revolução feminista.

Ao representar uma transformação no papel feminino dentro da narrativa dos contos de fada, uma criatura que além de híbrida na forma é complexa em suas

identidades, Malévola ganhou a minha admiração e de muitas garotinhas que se identificam com a fada forte e ao mesmo tempo delicada, bela, que sofre, chora, pensa em desistir, mas que levanta e vai em frente em busca de acertar da próxima vez. Malévola, é ao mesmo tempo fada má, bruxa e princesa, ela comete erros, vai à luta, se arrepende e refaz o seu próprio destino.

A princesa de hoje não é mais aquela antiga princesa, a princesa de hoje luta pelo que quer e desenvolve suas habilidades, um dos exemplos mais conhecidos do cinema é a personagem Maria, do filme “João e Maria” que também é uma releitura do conto de fadas, que luta contra a bruxa e desenvolve suas habilidades de capturar estes seres do mal. Assim, também, a fada má do conto Bela Adormecida deixou de ser aquela antiga bruxa que era má e era feliz realizando tais atos, e passou a ser vista, a partir da versão cinematográfica, como um ser movido pelas circunstâncias.

REFLEXÕES SOBRE OS OBJETOS: DOIS EXTREMOS

No conto, a bruxa participa do momento em que Aurora pica o dedo na roca, momento esse em que a bruxa, como mostra o trecho do conto abaixo, estabelece um diálogo com Aurora:

O que está fazendo? Que instrumento é esse?
Sem levantar os olhos do seu trabalho, a velhinha respondeu com ar bonachão:— Não está vendo? Estou fiando!
A princesa, fascinada, olhava o fuso que girava rapidamente entre os dedos da velhinha. — Parece mesmo divertido esse estranho pedaço de madeira que gira assim rápido. Posso experimentá-lo também? Sem esperar resposta, pegou o fuso. E, naquele instante, cumpriu-se o feitiço. Aurora furou o dedo e sentiu um grande sono. Deu tempo apenas para deitar-se na cama que havia no aposento, e seus olhos se fecharam (GRIMM, 2016).

No filme, a fada tentou desfazer o feitiço, mas isso não foi possível, pois a maldição era bem clara “ela só despertaria com um beijo de amor verdadeiro”. A fada tenta desfazer o feitiço e como não consegue tenta chegar ao castelo para tentar fazer com que ela não encontre a roca.

A representação de Malévola na versão cinematográfica se aproxima do mundo real, uma vez que ela demonstra decepção, raiva, desejo de vingança, simpatia, amor e arrependimento.

No filme, há um deslizamento entre as identidades femininas – bruxa e fada – que antes se definiam pela oposição. A figura feminina representada pela bruxa é o reverso das fadas, ou seja, o bem e o mal são representados por personagens femininas de comportamentos opostos. Com poderes sobrenaturais, interferem na vida humana com finalidades contrárias. Há a dualidade do bem versus o mal apresentada para as crianças de modo a fazê-las tenderem a escolher o certo em detrimento daquilo que é socialmente posto como errado. No conto, a representação dessa polarização entre o bem e o mal é visivelmente representada pela cor (linguagem não-verbal) peculiar em cada personagem. Nas primeiras produções cinematográfica da Disney, o mal era representado por cores escuras que traziam sentidos negativos, já a mocinha era representada dentro dos padrões de beleza da época dos anos 50 – o modelo Barbie – através de cores claras e delicadas, olhos azuis e cabelos loiros.

Essa configuração é desconstruída pela obra cinematográfica “Malévola”, que traz um ícone da beleza contemporânea, a atriz Angelina Jolie, uma das atrizes mais lindas da Disney segundo a revista Forbes, como uma fada que tem cabelos pretos, chifres e asas, além disso, ela usa roupas pretas, mas todos estes elementos compõem uma figura que, apesar de certa estranheza, é amplamente reconhecida como uma mulher bonita. A forma como a fada é representada no filme me fez esperar que realmente ela seria a bruxa da história, mas isso não ocorreu, agora posso dizer que modifiquei um pouco minha visão de que quem “veste preto é do mal”.

Além disso, enquanto no conto de fadas literário, a bruxa aparece como um ser invejoso da beleza da princesa, que não tem culpa ou remorso por praticar maldades, que, pelo contrário, parecem fazê-la sentir-se realizada. No filme, a fada Malévola é um ser de beleza intrigante e ao mesmo tempo perfeita, que é humanizada por suas atitudes.

No conto, o desejo da fada (bruxa) era que a princesa morresse, então ela a amaldiçoa para que não viva mais de quize anos, idade do alge da beleza perfeita juvenil. Como destaca Corso, a “fada excluída, a décima terceira, chega à festa mesmo sem ser convidada e, na sua fúria, amaldiçoa a menina para que não viva mais que 15 anos” (2006, p. 86), agindo movida pela inveja e pelo rancor. No filme, Malévola é uma fada amarga que teve o coração endurecido pelo sofrimento.

Conforme Corso, na versão do conto dos irmãos Grimm “todo o castelo, incluindo seus pais, adormecem junto com a princesa e começa a crescer uma cerca de espinheiros ao redor do castelo, que o cobre inteiramente” (CORSO, 2006, p. 86). Já no filme acontece diferente: só a princesa adormece e é Malévola quem cuida da princesa, torcendo para que o verdadeiro amor a encontre e desfaça a maldição.

E, enquanto no conto, o amor é um sentimento esperado entre um príncipe e uma princesa e o que se concretiza é o amor entre ambos. Corso fala sobre o momento em que o príncipe encontra a princesa: “A Bela Adormecida tem como ‘túmulo’ o seu palácio enfeitado, o príncipe chega até ela deparando-se com os criados adormecidos, surpreendidos pelo sono mortífero, que os condenou a só despertar junto com a princesa” (CORSO, 2006, p. 86).

No filme, a expectativa do amor perfeito entre o príncipe e a princesa é quebrada, uma vez que o beijo do príncipe não tem o poder de despertar Aurora, o que decepcionando inclusive à Malévola que, apesar de todas as decepções, parece nutrir um certo otimismo quanto ao amor. E o beijo de amor verdadeiro, que terá o poder de libertar a princesa da maldição, será o beijo de Malévola. Esse amor se revela durante todo o filme nos cuidados de Malévola que não tem ódio pela princesa, mas que, pelo contrário, demonstra um crescente afeto por Aurora, ou seja, no filme a fada má, em sua essência, é boa, e nutre sentimentos maternos pela jovem.

CONCLUSÃO

Estas versões audiovisuais colocam em discussão o papel dos personagens femininos através da desconstrução dos modelos estabelecidos pelas narrativas clássicas, que pareciam completamente fechadas e acabadas. Estas novas versões podem instigar as crianças a uma reflexão crítica sobre questões sociais contemporâneas como, por exemplo, o papel da mulher na sociedade, as relações de gênero e as novas configurações de família. No filme, muito mais que no conto de fadas da literatura, a vida e os acontecimentos futuros são constantemente alterados de acordo com os sentimentos que escolhemos para nos motivar a seguir adiante.

Essas novas versões ao serem contrastadas com as versões clássicas

podem estimular as crianças a questionamentos críticos tanto sobre as questões socioculturais a elas relacionadas quanto a questões referentes à diferença entre as linguagens de cada narrativa: cinematográfica, animação e literária. É da união de todas as versões em suas múltiplas linguagens que construiremos as novas memórias e imaginários sobre estas histórias clássicas. Na contemporaneidade, bruxas e princesas já não são mais lados antagônicos de uma mesma moeda, mas nuances do feminino.

Com base na análise do conto “Bela Adormecida” e do filme “Malévola”, percebemos que as duas linguagens contribuem para o estudo da cultura e da representação da bruxa. Com base na pesquisa realizada, verifica-se que a tese de que a bruxa deve ser apresentada como má em todas as histórias é desconstruída pelo cinema, na medida em que ela é apresentada de boa índole e com um coração bom e que protege os mais fracos e que estão próximos dela.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise Dos Contos de Fadas**. Tradução de Arlene Caetano 16ª Edição - Paz e Terra – 2002.

CALADO, Eliana. **Bruxas e Contos de Fadas: Mito e Representações**. 2003. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.197.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem e outras metas: ensaio de teoria e crítica literária**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CARDOSO, Ana Maria Leal. **Deusas, Bruxas e Serpentes: As Faces do Feminino na Ficção de Alina Paim**. 2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2011_1895.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2016.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CORSO, Diana Lichtenstein. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRIMM, Irmãos. **Bela Adormecida**. <http://pt.hellokids.com/c_26878/leia/contos-classicos/contos-de-fadas-dos-irmaos-grimm/a-bela-adormecida>. Acesso em 11 abril 2016.

TATAR, Maria. **Contos de Fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2004.

Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – área de Literatura Comparada da URI.

Rosângela Fachel de Medeiros é doutora em Letras e professora do Programa de Pós-Graduação em Letras – área de Literatura Comparada da URI.

MINISSÉRIE “SEXO E AS NEGAS” E O CONTO “GURIA”: DO LIVRO VINTE CONTOS E UNS TROCADOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM BUSCA DA QUEBRA DE ESTIGMAS SOCIAIS

Elis Gorett Lemos da Fonseca

Ducimar Peloso

Janaine Pomatti

RESUMO

Este artigo apresenta uma leitura comparativa acerca da representação do negro na literatura e na televisão, o enfoque ocorre por meio da observação do papel feminino em duas obras literárias conto de Nei Lopes: “Guria” e um episódio da minissérie televisiva “Sexo e as Negas”, exibida pela Rede Globo. São análises e configurações do modo como a sociedade se comporta diante da figura da mulher negra na TV e na sociedade brasileira e de como elas se tornam depositárias de ideologias e estigmas de uma sociedade preconceituosa e machista. Diante de tal discussão, compreende-se que a mulher negra no conto e na minissérie é oprimida, dentro na sociedade de modo geral.

PALAVRAS-CHAVE: Negros. Sexualidade. Empregabilidade. Estigmas.

INTRODUÇÃO

Publicado em 2006, no livro *Vinte contos e uns trocados*, o conto “Guria” traz a representação da mulher negra em diferentes perspectivas seja como objeto sexual ou como submissão aos desejos o outro. Buscamos discutir a condição sócio- histórica da mulher negra como um indivíduo oprimido e desvalorizado dentro de um grupo marginalizado em função da classe social, e diante da sociedade que deita os olhos preconceituosamente sobre mulheres e pele escura que tem como profissão o sexo. A ênfase recai sobre uma personagem ingênua que se deixa envolver emocionalmente por uma agenciadora sexual que assume o papel de opressora, sua ingenuidade não esconde a busca de lutar pelo reconhecimento e seus direitos como cidadã.

Nei Lopes busca representar o grupo étnico afro- brasileiro e problematiza o

espaço social que a mulher negra ocupa nas periferias do país. As personagens da obra habitam as favelas, subúrbios e morros, lugares menos favorecidos para moradia. São protagonistas de cenas polêmicas e violentas, o pano de fundo desse cenário, questões marcantes do mundo do samba, sua trajetória e transformação em atividade carnavalesca. Lopes retrata a condição das negras na sociedade, problematizando a realidade de um grupo de mulheres profissionais do sexo que são agenciadas por uma terceira com traços e atitudes masculinas. Retrata a história de uma paixão platônica vivida por uma das personagens que não sendo correspondida em sua paixão e julgando-se traída por sua amante e algoz, investe contra a própria existência mortalmente.

Do ponto de vista das relações de gênero, o autor procurou retratar o papel da mulher negra em seu real contexto de segregação social, racial e moral, mostrando que mesmo dentro de um grupo afim pode vir a ser rejeitada pela cor e pela e pela ingenuidade que apresenta, assim, essa mulher tende a ser oprimida e submetida aos caprichos sexuais de outrem.

Produzida pela Rede Globo e exibida em 13 episódios no ano de 2004, a minissérie “Sexo e as Negas” foi idealizada pelo ator, diretor e escritor Miguel Falabella. A obra televisiva representa o dia a dia de quatro amigas moradoras de um subúrbio do Rio de Janeiro tendo a narrativa produzida por Jesuina proprietária do bar frequentado por elas. A série foi alvo de críticas “discriminação racial”, pois acreditam haver o reforço de estereótipos contra a exploração da sensualidade das negras, assim como a associação dos negros a pobreza. A minissérie busca apresentar a vida e o cotidiano dessas mulheres comuns, porém, com profissões menos valorizadas pela sociedade. Esse fato incomoda, pois não se percebe um esforço em promover a figura da mulher negra como uma profissional bem sucedida. A minissérie segue a tendência cristalizada da mídia brasileira que associa a população negra a pobreza, samba e ao sexo. Ignorando a presença social de mulheres negras que ocupam posições e destaque, sendo consumidoras de produtos e cosméticos merecendo um tratamento mais próximo ao dispensado as mulheres não negras nos meios de comunicação.

RECORTES DE UMA REALIDADE: O CIDADÃO NEGRO BRASILEIRO

Saber exatamente quem é o cidadão negro no Brasil e qual sua identidade pode ser algo muito particular, considerando que atualmente fazer uma autodeclaração por meio de coleta de dados é o recurso utilizado para ordenar uma classificação do grupo étnico a qual determinada pessoa faz parte. A população negra brasileira é formada pelos autodeclarados pretos e pardos. No Brasil é comum dizer que os negros são afrodescendentes ou afro-brasileiros, devido a sua descendência africana. Porém, existem brasileiros brancos com descendência também africana, assim como os negros que descendem de europeus. A população negra no Brasil é considerada expressiva em números, porém esse fato não contribui para que haja uma representação positiva na literatura e tão pouco na TV. Historicamente, negros(as) são estereotipados de

maneira negativa nos campos social e profissional. O Brasil é uma nação multiétnica de maioria afrodescendente deveria buscar estratégias e motivações para aumentar a visibilidade positiva desse grupo.

REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA E NA TV: A QUEDA DE ESTEREÓTIPOS FIXADOS PELA BUSCA DE CONTEXTOS POSITIVOS

A literatura brasileira canonizada mostra que a presença do negro é praticamente inexpressiva e opaca, percebido claramente com pouquíssimos personagens, versos e cenas consideradas importantes para a permanecerem na memória dos leitores. Apenas por esse fato, vale o convite a reflexão quanto aos motivos construídos pelos manuais canônicos resultando nos arquivos da literatura brasileira que nos é apresentada.

Os mecanismos que são estabelecidos pela canonização literária, fazem com que percebemos um número de autores brancos absurdamente superior aos autores negros, configurando a literatura brasileira como sendo uma literatura branca e de elite, excluindo outras culturas, vivências e vozes dissonantes em nossa sociedade.

Essa falta de valorização pelo trabalho do negro na literatura, também é observado ainda com mais ênfase no meio televisivo. As produções que são pensadas para a TV não costumam absorver atores negros que assumem personagens com representatividade social positiva, mesmo sendo a TV um veículo de comunicação de massa.

Ano de 1950, são abertas as portas para a TV no Brasil, mais de cinco décadas se passaram e os negros continuam sendo a metade da população brasileira, porém, ainda representa papéis menos importantes nas tramas de telenovela, séries, propagandas entre outros produtos que a TV leva para dentro de nossas casas, influenciando a maneira de pensar e de agir de nossos jovens e crianças. Coadjuvantes de sua própria história de vida ocupam papéis que acabam por reforçar estereótipos de negros que gostam de samba, favelado, com personalidade violenta e agressiva e frequentadores de prisões. Mulheres negras, boas de samba, corpo com formas provocativas, boas pra limpeza da casa, cozinha, banheiro, sala e o quarto, incluindo a cama do patrão, do sinhô, que esta sempre pronta pra receber as carícias quentes da “neguinha”. São boas pro sexo, boas no sexo, quentes na cama. Papéis de destaque, são para as atrizes de pele mais clara e cabelos com fios mais lisos, essas sim, são consideradas representantes da sociedade brasileira em sua forma mais real. Negras, quando muito ocupam papéis como camareira, doméstica, secretária (que esta lá por seduzir o patrão), essas e outras profissões são dignadas de respeito, porém, o que vale uma reflexão mais efetiva e o motivo pelo qual são “naturalmente” ocupadas por essa etnia. É raríssimo associar papéis de destaque como protagonista, empresário ou diretor de multinacionais um cidadão(a) negro(a)a. É como se os mesmos não possuem a capacidade em desempenhar tal função, é como se a sociedade brasileira não fosse se identificar com tais personagens. Ignorando o fato de que a maior parte da população do Brasil se declara negro ou pardo, negando o fato de que temos crianças e jovens afro brasileiros que necessitam de referência para a construção de sua identidade, e o que é pior, cultivando o pensamento em nossas crianças e jovens brancos que as posições de destaque é seu por direito, por ter a pele clara e que se alguém com aparência diferente da sua alcançar o mesmo nível, esse deve ser diminuído de qualquer forma, seja entre palavras, gestos, piadas, olhares, frases entre cortadas e outras formas de exclusão e discriminação praticadas por “seres humanos” para atingir e ferir o outro na sua dignidade e auto-estima.

FALANDO DO ASSUNTO

A telenovela no Brasil representa o negro através de estereótipos negativos,

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

invisibilidade da divulgação positiva da ação do negro, a cultura popular brasileira não inclui a cultura do negro que é considerada folclore fazendo com que essa não faça parte do imaginário e das preferências do brasileiro quando falando em cultura. O meio principal de comunicação em massa dentro do território nacional, apresenta o negro como pobre, ladrão e favelado, e as mulheres negras como produto de diversão sexual dos homens brancos. Essa lógica que tende a ser repetida em outras áreas da mídia, faz com que a falta de representatividade positiva do negro influencie a constituição e construção real de sua identidade, assim como a maneira como as outras etnias a percebem como ser de direito, afetando a relação social entre os mesmos alimentando um estereótipo negativo difundido pela teledramaturgia brasileira. É visível que décadas após o início das telenovelas brasileiras, é ínfima a participação de atores e atrizes negras, diferentemente dos EUA, que possuem a presença de autores negros em programas ocupando papéis de destaque e protagonizando séries. Vale refletir porque o Brasil não é influenciado por essa prática tão positiva ao invés de apenas “copiar” e adaptar programas a serem consumidos por nossos telespectadores.

E POR FALAR NISSO: UMA SÉRIE COM NEGRAS PROTAGONISTAS ESTREOU SOB DENÚNCIAS DE RACISMO NO BRASIL

Mas porque, quando temos negras como protagonistas, a série recebe denúncias logo na primeira temporada, que foi ao ar sem restrições dividindo a opinião dos brasileiros fazendo repercutir na audiência positiva ou negativamente, mesmo assim a emissora não renovou o contrato para a uma segunda temporada? Estamos mais uma vez pondo em destaque os estereótipos negativos que a imagem da negra carrega décadas a fio. Na minissérie *sexo e as Negas*, protagonizada pela primeira vez na TV brasileira por quatro atrizes lindamente negras, recebeu muitas críticas e polêmicas antes da estreia, a começar pelo nome, que foi considerado de extremo mau gosto, fato esse que foi explicado pelo autor como irrelevante frente a importância da trama. A repudia da série por parte de muitos movimentos sociais, principalmente pelos movimentos contra o racismo e pela valorização do ser humano, justifica-se pela acusação de reprodução de estereótipos racistas e machistas, quando a mulher negra é vista como objeto de desejo e prazer sexual.

Representa ainda o dia a dia de trabalho e os encontros e desencontros sexuais e amorosos sofridos pelas personagens. A produção teve como pano de fundo e inspiração a série norte- Americana a Sex and the City. A minissérie brasileira é transmitida pela principal emissora do país, vista por pelo menos a metade da população. Apesar de mostrar um tipo de mulher guerreira e capaz de tocar a vida sem lamúrias e que não se consideram vítimas das dificuldades apresentadas diariamente e representando a imagem de uma mulher existente na vida real. Ainda assim, são moradoras de um subúrbio localizado em uma favela cidade do Rio de Janeiro, não fazendo parte da classe média alta do país, diferentemente da série americana. Transmitir um programa como esse em horário nobre pode estigmatizar a imagem do negro ainda com mais veemência, considerando que reforça o imaginário popular de que os mesmos vivem em lugares inferiorizados e ocupam cargos sem destaque social, geralmente destinado as pessoas sem instrução acadêmica.

COMPARANDO E ANALISANDO AS ENTRELINHAS PARA ESCREVER UMA NOVA HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES DE UMA MULHER BRASILEIRA!

A educação é algo capaz de transformar as pessoas e promover a evolução do ser humano, podemos nos valer da instrução acadêmica para expressar e difundir nossa opinião na tentativa de contribuir para uma sociedade menos preconceituosa e mais atenta ao respeito e cuidado com o outro, assim como o cuidado consigo.

É fato que a literatura e a TV brasileira possuem pouquíssimo histórico do negro(a) como protagonista, raras se não inexistentes são as atuações que elevam a beleza e a inteligência da mulher negra nas telenovelas nacionais. No conto de Nei Lopes e na minissérie percebemos claramente essa situação. Ambos apresentam os estigmas sociais que tratamos incansavelmente nas linhas anteriores. A literatura e a televisão são formadoras de opinião sendo que as personagens tem sua imagem projetada nas leitoras e telespectadoras. É importante notar que nos últimos anos, mais atores, atrizes e personagens afrobrasileiros esteja ganhando visibilidade. Mas ainda consideramos o número de papéis, capazes de influenciar positivamente nessa imagem baixíssimo para a porcentagem de habitantes negros e não negros

em formação identitária. Uma sociedade que é obrigada por lei a inserir o mínimo de 25% de atores e figurantes afrodescendentes nos programas de televisão e 40% em peças de TV e cinemas, pode ser considerada como uma sociedade aberta ao diálogo e mudança? Talvez essa obrigatoriedade tenha provocado as enraizadas concepções de beleza e inteligência social. Não é pretensão nessa produção escrita resolver todos os problemas e questões raciais e machistas da nossa sociedade, porém, o que se espera é contribuir para o debate e esclarecimento quanto aos motivos que ainda estamos discutindo o mesmo assunto.

Poderíamos pensar a minissérie com suas protagonistas negras, naturalmente sensuais atuantes da sua classe social, frequentadoras de programas de mestrados e doutorados, com formação acadêmica e profissionalização de destaque. A imagem da negra projetada em uma profissional administradora de empresas, gerente de uma loja de griff, professora universitária, que gosta e usa maquiagem, que dança funk, frequenta rodas de samba e feijoada aos domingos. Uma mulher negra com seu cabelo encaracolado ou alisado, tingido da cor que quiser e bem lhe aprover, assim como fazem as outras mulheres. Negras, que transitam em todas as esferas da sociedade, influenciando e refletindo na identidade das nossas crianças e jovens brasileiros. É importante saber do alcance de público que a TV é capaz de atingir em suas telenovelas, propagandas e séries, bem como a influência e a propagação de modelos que tornam-se referência identitária para o espectador.

Aqui, justificamos a necessidade da erradicação de ideologias do branqueamento, do pensamento e atitudes raciais. A promoção da equidade racial deve dominar a representatividade da TV nacional contribuindo para o desenvolvimento pessoal, para a elevação da autoestima e a vivência em uma sociedade igualitária onde a cor da pele não seja menos ou mais, queremos uma sociedade onde a igualdade racial seja efetivamente igual.

REFERÊNCIAS

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada no mundo: questões e métodos**. Porto Alegre: 1997.

GLOBO, Rede. **Sexo e as Negas**. São Paulo, 2014.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Prespectiva, 1974.

LOPES, Nei. **Vinte contos e uns trocados**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

MELO NETO, João Cabral. **Morte e vida severina e outros poemas para vozes**. 4. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2000.

SITE da Globo: <<http://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/inspirada-em-sex-and-the-city-sexo-as-negas-narra-as-desventuras-amorosas-de-quatro-amigas-13835911>>. Acesso em 5 maio 2016.

BLOGUEIRAS Negras: <<http://blogueirasnegras.org/2014/09/06/asnegareal-episodio-01/>>. Acesso em 6 maio 2016.

Ducimar Peloso é graduada em Letras Português- Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-Pato Branco). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura. Atualmente cursa Mestrado em Letras – Literatura Comparada na URI – Universidade Regional Integrada do alto do Uruguai e das Missões, câmpus Frederico Westphalen – RS.

Elis Gorett Lemos da Fonseca é graduada em Educação Especial pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. É Tradutora Interprete de Libras na Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro de Setor de Acessibilidade da Universidade Federal da Fronteira Sul campus Chapecó. Especialista em Libras pela Avm Educacional Ltda. Especialista em libras - interpretação e tradução pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestranda em Letras da Universidade Regional Integrada do alto do Uruguai e das Missões.

Janaine Pomatti é graduada em Letras Português Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC -Campus de São Miguel do Oeste, (2005) e também possui pós-graduação em Educação: Especialização em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino- Aprendizagem com ênfase nos Paradigmas Atuais da Educação pela FAI -Faculdades de Itapiranga – SC, (2006). Atualmente é professora de Ensino Fundamental nos municípios de São Miguel da boa Vista e Flor do Sertão - SC.

AS FERRAMENTAS NARRATIVAS NA OBRA DO JORNALISTA RODOLFO WALSH: O RESGATE COMPROMETIDO DE FATOS POLÍTICOS NA ARGENTINA

Laura Alpi Coutinho

RESUMO

O artigo tem como objeto de estudo as obras *¿Quién mató a Rosendo?* e *Caso Satanowsky*, do jornalista argentino Rodolfo Walsh. Primeiro observo que Walsh trabalhou o jornalismo de não-ficção na perspectiva de um compromisso social, formando uma vertente diferenciada, chamada jornalismo literário comprometido. O problema desta pesquisa é compreender como a estrutura narrativa dos livros de Rodolfo Walsh, caracterizados como jornalismo literário comprometido, contribui para o resgate de fatos políticos de relevância social na Argentina. E os objetivos são: Trabalhar o conceito de jornalismo literário comprometido e relacioná-lo a Walsh; Analisar e comparar os elementos narrativos utilizados nos livros-reportagem de Walsh para constatar um *modus operandi*; E discutir a relevância de Walsh para o desenvolvimento da literatura de não-ficção e de relatos históricos. No trabalho desenvolvo a análise narrativa das obras em si, com base nos elementos narrativos Tempo, Ambiente, Narrador e Personagens. No jornalismo literário comprometido o autor utiliza a linguagem narrativa para apresentar problemas e injustiças sociais, incentivando a busca por soluções e mostrando que o fato abordado no livro influi sobre a vida e sociedade do leitor. Constatei que os dois livros apresentam estrutura semelhante, e que Rodolfo Walsh trabalhava com sequência linear: apresentação do fato (o crime) e as pessoas relacionadas direta ou indiretamente a ele; depois o desenrolar das investigações (realizada pelo jornalista e a realizada pela polícia) e por fim as conclusões do autor e o que aconteceu com os assassinos. O argentino utilizou capítulos curtos para promover um ritmo mais intenso a leitura. Diante da estrutura é possível afirmar que Rodolfo Walsh possui um *modus operandi* de narrativa. Em suas obras o tempo retoma um momento histórico, social e político, com produções jornalísticas que ultrapassam o factual e oferecem ao leitor importantes informações que influem em sua realidade social. O ambiente ilustra uma época e seus fatos que ainda precisam ser compreendidos, permitindo que o leitor realize suas próprias conclusões. Os personagens vão além das fontes oficiais, possibilitando descobrir os “n” possíveis lados da história. E por fim, o narrador que pode se inserir na trama, defender seu argumento e interpretar os fatos. Essas características que observo como o diferencial do texto comprometido do jornalista Rodolfo Walsh. Posso concluir que o uso das ferramentas narrativas pode transcender a habitual utilização desses recursos e que a função do jornalista pode e deve ir além do informar, ao se posicionar e se comprometer.

PALAVRAS-CHAVE: Jornalismo. Literatura. Narrativa. Rodolfo Walsh. Argentina.

INTRODUÇÃO

O jornalista Rodolfo Walsh é conhecido na Argentina como um dos principais escritores do país, não só pela qualidade de seu texto, mas, sobretudo, pelas temáticas de suas produções. Walsh aborda em suas obras crimes políticos e assassinatos, que ele apresenta aos leitores com uma gama de informações.

O argentino experimentou mesclar a literatura e o jornalismo. Em seus livros de reportagem, Walsh escolheu uma posição: afastou-se de uma pretensa objetividade jornalística regrada em prol de um relato rico em detalhes que visava retomar fatos verídicos sobre uma Argentina em complicada situação política. Ao se posicionar como investigador de acontecimentos político-sociais que ocorreram em seu país, alavancou o que estudamos e chamamos no presente trabalho de “Jornalismo Literário Comprometido” (Amar Sanchez, 1986, p. 434).

É a partir disso que se desenvolve o que vem a ser o problema desta pesquisa, ou seja, compreender como a estrutura narrativa dos livros de Rodolfo Walsh, caracterizados como um jornalismo literário comprometido, contribui para o resgate de fatos políticos de relevância social na Argentina.

Tendo em vista o problema de pesquisa, o objetivo deste trabalho foi analisar como Rodolfo Walsh relata em suas obras fatos incógnitos da história política argentina utilizando recursos da narrativa literária. Além disso, foram comparados elementos narrativos (Tempo, Ambiente, Narrador e Personagens) e estruturais utilizados nos livros-reportagem *¿Quién mató a Rosendo?* e *Caso Satanowsky* para averiguar a existência de um *modus operandi* característico do autor.

Os procedimentos metodológicos estão explicitados em item específico, ilustrando o desenvolvimento da leitura narrativa das obras. Antes disso, segue uma contextualização sobre Walsh e a Argentina de sua época. Em sequência, o texto traz a leitura narrativa sobre os livros do argentino, ao retomar o comprometimento dele em suas produções e ao analisar a estrutura e as ferramentas narrativas dos dois livros, bem como as considerações finais acerca da leitura empreendida.

A ARGENTINA DE RODOLFO WALSH

O jornalista Rodolfo Walsh nasceu em nove de janeiro de 1927, em Choele Choel, cidade argentina conhecida atualmente como Lamarque. Ao terminar o ensino médio, iniciou o curso de Letras na Universidade de La Plata. Entretanto, abandonou a faculdade para vivenciar experiências que o permitissem refletir sobre a sociedade em que vivia. O argentino, que sempre gostou de escrever, logo conseguiu um emprego na revista *Hachette*, vitrine para disseminar seu texto.

En pleno proceso de reconstrucción nacional¹, en 1944 comenzó a trabajar como corrector, traductor y antólogo de la editorial Hachette, y ya en 1951 ingresó en el oficio que revolucionaría con su pluma: el periodismo. Comenzó en las revistas *Leoplán* y *Vea y Lea*. En esa década, el diario *La Nación* lo buscó para incorporarlo a sus filas de redactores, pero Walsh se negó por bien considerarlo un órgano de prensa de la oligarquía nacional. (Martin, 2004, documento eletrônico).

Enquanto Walsh construía a carreira de escritor, a Argentina era dominada pelo sentimento populista promovido pelo então presidente argentino Juan Domingo Perón, famoso por uma política voltada para o setor popular, com vários benefícios para os trabalhadores. Entretanto, os militares não apoiavam a postura de Perón; E em setembro de 1955, por meio de um golpe, tomaram o poder na Argentina².

Em 9 de junho de 1956, um grupo armado realizou um levante pró Perón. Pouco tempo depois, todavia, os militares controlaram a situação, conforme relembra Adoue (2008, p. 37). Mesmo assim, naquela noite, um grupo de civis foi capturado e fuzilado, sob a justificativa de que estariam envolvidos no levante.

Meses depois desse fato, uma informação chega até Rodolfo Walsh: havia um “fuzilado” vivo. Walsh descobriu o sobrevivente Juan Carlos Livraga e, além dele, outros. Foi assim que Walsh adentrou no jornalismo literário. *Operação Massacre* (1957), antes de ser editado no formato de livro, foi publicado em um pequeno jornal sindical, enquanto os grandes jornais ignoravam o fato.

No livro, Walsh (2010) indica que o fuzilamento ocorreu de forma ilegal, pois a lei marcial ainda não vigorava no país e porque os civis não foram levados em julgamento. Esse seria um dos primeiros relatos de Walsh nos moldes do jornalismo

¹ A expressão “reconstrução nacional” remete à época em que o político Juan Domingues Perón, juntamente com o militar Edelmiro Julián Farrell, afastou o ditador Pedro Pablo Ramírez da presidência. Farrell assume como presidente e Perón como vice. Juntos, tomaram medidas para redemocratizar a Argentina, resultando, por fim, em mais um governo militar.

² Informações da biografia do ex-presidente realizada pelo Instituto Nacional Juan Domingo Perón. Disponível em: <http://www.jdperon.gov.ar/material/biografiaperon.html>. Acesso em: 16 dez.2015.

literário comprometido, conceito atribuído à obra do autor pela pesquisadora argentina Amar Sanchez, e que tomo emprestado.

Durante 1950, Walsh antecipava o perfil da Vanguarda Argentina³, que ocorreria somente dez anos mais tarde, e de seus intelectuais, que tinham compromisso com o “seu tempo” e com o sentimento latino-americano, estudavam o peronismo e acreditavam na arte como um meio para compreender a política.

O escritor foi um dos principais jornalistas a divulgar as atrocidades cometidas pelos militares, principalmente após a queda de Perón em 1956 e depois do golpe que afastou a presidente Isabel Perón (a segunda mulher de Juan Perón) em 1976 e instaurou a pior ditadura militar que a Argentina já teve.

Foi após o golpe de 1976 que Rodolfo Walsh criou a *Agencia de Noticias Clandestinas* (ANCLA). Desenvolvida para suprir a necessidade de informações em um momento no qual a ditadura tinha total controle sobre a mídia na Argentina.

Por lutar contra os governos ditatoriais e escrever sobre os crimes hediondos cometidos nas ditaduras argentinas foi que Rodolfo Walsh desapareceu no dia 25 de Março de 1977, um dia após publicar uma Carta Aberta em que registrava seu repúdio à Junta Militar e a todos os horrores que os militares haviam cometido contra o povo argentino. Mas, antes de desaparecer, Walsh consolidou-se como um jornalista preocupado com a sociedade, um jornalista comprometido.

OS LIVROS-REPORTAGEM DE RODOLFO WALSH

Ao mesclar sua experiência jornalística, como apuração e entrevista de fontes, com sua prática no âmbito da literatura policial, como a construção de personagens e a formulação de enredo, Walsh investigou fatos pouco conhecidos ou duvidosos da época em que viveu. Em suas produções de não-ficção, buscou trabalhar uma causa de relevância social, um jornalismo comprometido, ideia defendida por Amar Sanchez (1986).

Além de *Operação Massacre*, Rodolfo Walsh escreveu mais dois livros reportagem: *¿Quién mató a Rosendo?* (1968) e *O caso Satanowsky* (1973). *¿Quién*

³ O movimento de Vanguarda Argentina dos anos 1960 era caracterizado pela necessidade que os intelectuais da época tinham de denunciar as políticas ditatoriais que dominavam a Argentina. Eles visavam alertar a sociedade e, para isso, aproximavam sua arte do povo, buscando modificar o processo político no país.

mató a Rosendo? relata a história por trás do assassinato do sindicalista Rosendo García por dirigentes da *Unión Obrera Metalúrgica*, um sindicato peronista. Foi um fato superficial, que Walsh utiliza para analisar o drama pelo qual passava o sindicalismo peronista na Argentina a partir da queda de Perón em 1955.

No livro *Caso Satanowsky* (1973), Walsh investiga o assassinato de Marcos Satanowsky, ocorrido em Buenos Aires em 13 de Junho de 1957. O crime ocorreu durante o processo iniciado pelos militares em que Satanowsky defendia Peralta Ramos, acusado de vender as ações do jornal *La Razón*, que teriam sido repassadas posteriormente a Eva Perón (a primeira mulher de Juan Perón). Nesta produção, assim como em *¿Quién mató a Rosendo?*, o jornalista se vale de um fato primeiro e menor para explorar um tema muito mais complexo: o interesse do governo de Aramburu⁴ em controlar os grandes jornais argentinos.

O conjunto formado por essas três obras contribui para o estudo da atuação do jornalista no desvendamento da história, além de fomentar a discussão sobre o jornalismo literário comprometido: aquele jornalismo que utiliza a estrutura narrativa literária para explorar temas de relevância social e política.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a contextualização, esclareço o passo a passo da pesquisa. Como já trabalhado, o conceito de jornalismo literário comprometido, defendido por Amar Sanchez, é o primeiro ponto explorado a seguir, com base nas definições encontradas em trabalhos de pesquisadores argentinos da obra de Walsh, para, por fim, relacionar o conceito com a atuação do jornalista.

Na discussão, são sublinhados elementos narrativos para resgate de acontecimentos históricos e a existência de um *modus operandi* característico do autor. Para orientar a leitura narrativa, foram trabalhados quatro elementos, em sintonia com os objetivos da pesquisa:

a) Tempo: o momento em que se passa a narrativa. De acordo com Gancho (1991, p. 12), existem diferentes níveis temporais: o período histórico, que serve de pano de fundo para o enredo, que nem sempre coincide com o tempo real em que

⁴ Militar que assumiu a presidência da Argentina após Eduardo Lonardi, também militar, que governou o país por apenas dois meses após o golpe que derrubou Perón e instituiu a ditadura no país, de 1955 a 1958.

foi publicado ou escrito; a duração da história, que pode ser tanto breve (horas, dias), quanto ter um enredo que se estende ao longo de muitos anos; e, por fim, o tempo cronológico, que orienta a ordem natural dos fatos;

b) Ambiente: espaço⁵ carregado de características socioeconômicas, morais, psicológicas, no qual vivem os personagens (Gancho, 1991, p. 14). Considera-se o cenário histórico e político no qual se encontrava a Argentina da época.

c) Narrador: elemento-chave da narrativa, o responsável por contar os fatos. Motta (2012) explica que quando o autor é também o narrador, na narrativa jornalística, eles se caracterizam como “entidades menos fictícias [...] dependentes do poder de voz dos atores sociais envolvidos, protagonistas ativos da narração que se entrelaça com o histórico (Motta, 2012, p. 239). Analisamos como Walsh muda de formato enquanto narrador, intercambiando o nível de imersão e a perspectiva adotadas, sendo, em diferentes momentos, personagem.

d) Personagens: Cabe analisar também os personagens envolvidos nos fatos. Para compreender a relevância de cada personagem, buscam-se sua presença (permanência e repetição) no texto, o papel desempenhado (vítima, fonte oficial, governo...) e suas características ideológicas e sociais.

Ao analisar tais elementos narrativos nas obras de Walsh, constatamos como eles foram utilizados para efetivar o relato histórico dos fatos incógnitos que são tema do que denominamos aqui de um jornalismo literário comprometido.

NARRATIVA E COMPROMETIMENTO

Walsh foi um jornalista comprometido socialmente, ávido por relatar questões omissas sobre crimes, que ele julga relevantes para a compreensão do momento histórico. Aqui, o foco recai sobre os livros *Quién mató a Rosendo?* e *Caso Satanowsky*, obras pouco estudadas diante da popularidade do primeiro livro de reportagem, *Operação Massacre*. E também faltam estudos que analisem como e quais ferramentas narrativas foram acionadas em sua produção, procurando compreender como seus livros são estruturados em relação ao comprometimento social subjacente ao trabalho que desenvolve.

⁵ Local/lugar físico no qual ocorre a ação, o fato narrado.

a) Jornalismo Literário Comprometido

O Jornalismo Literário (JL) é conhecido por ser um relato aprofundado, pois vai além do *lead*⁶ e transcende as fronteiras entre o factual e o ficcional. Pode-se afirmar que é a união da produção jornalística com as ferramentas de construção narrativa da literatura. Estrutura que visa oferecer histórias com profundidade, valendo-se da licença poética da literatura para deixá-las mais atraentes.

São várias as práticas empregadas no JL, como a apuração bem fundamentada baseada em entrevistas, coleta de dados sobre os personagens e o(s) fato(s). Essas práticas possibilitam a reconstrução das histórias (geralmente, relacionadas ao tempo contemporâneo do autor), as quais serão produzidas com intensidade e densidade, além de mostrar os bastidores da notícia que deu origem ao produto jornalístico literário. Para Pessa (2009, p. 5), é possível elencar as quatro técnicas mais utilizadas no JL:

1. Ponto de vista: narrativa sob a perspectiva de um dos personagens, incluindo o narrador, que de forma mais intensa conduz ao fluxo de consciência [...]
2. Símbolos do status de vida ou do cotidiano: elementos como gestos, hábitos, vestuários, pertences, objetos, decorações, ambientes, enfim, tudo que sirva para ajudar a captar a realidade dos personagens e cenários relatados [...]
3. Diálogos: devem ser soltos, envolventes, de modo mais natural possível [...]
4. Construção cena-a-cena: recurso que dinamiza o acontecimento, [...] numa sequência de ações que permite ao leitor acompanhar o encadeamento dos fatos.

Além disso, algo a mais diferenciava a produção de Walsh no JL: a presença de uma causa social, de um compromisso.

[...] la producción de Rodolfo Walsh se inserta en un proyecto mucho más amplio que el estrictamente literario de construir una clase de novela como respuesta alternativa a un realismo ya desgastado; compromete planos tan abarcadores como es el de la función del intelectual en los países latinoamericanos, la relación que une la práctica literaria con la política... (Amar Sanchez, 1986, p. 431).

O jornalismo literário comprometido (ou literatura comprometida) pode ser definido como um texto que busca aproximar o leitor de algum objetivo, seja ele

⁶ Na notícia, a parte que oferece ao leitor a informação básica sobre o tema. O *lead* visa a responder seis perguntas: o quê; quem?; quando?; onde?; como?, e por quê?.

político, social, ideológico. Na literatura comprometida, o autor quer chamar a atenção do público para os problemas e injustiças sociais e incentivar a busca por soluções. No Jornalismo Literário Comprometido

[...] el texto funciona como una instancia transformadora que actua entre los sucesos y el lector: lejos de ser un informe escueto, objetivo, lo lleva al centro de lo ocurrido, le permite acompañar al periodista [...] que ve de cerca a todos y que se siente implicado en los acontecimientos. (Amar Sanchez, 1990, p. 451).

E Adoue (2008, p. 53) afirma que os relatos de literatura de testemunho (seja em textos de jornalismo investigativo ou de literatura de não-ficção) fazem parte de “movimentos que tendem a pensar a prática literária como método de conhecimento e luta política” e ela conclui que ao estudar o JL de Walsh não se “pode evitar a discussão sobre o testemunho dentro da história literária latino-americana”.

No item a seguir, abordamos a semelhança da estrutura das obras de Walsh, o que indica um *modus operandi*.

b) Estrutura

Os dois livros apresentam estrutura muito próxima, provavelmente por que ambos foram desenvolvidos a partir de notícias publicadas em veículos de comunicação impressa – jornal e revista – e depois adaptados ao formato de livro.

QUADRO 1 - Comparativo das duas obras analisadas

Livro 1: ¿Quién mató a Rosendo?	Livro 2: Caso Satanowsky
163 páginas	185 páginas
Nota Preliminar e três partes	Nota Preliminar e três partes
Las Personas y los Hechos: 11 subcapítulos	Los Hechos: 13 subcapítulos
La Evidencia: 8 subcapítulos	La Investigación: 16 subcapítulos
El Vandorismo: 7 sub-capítulos	Las Enseñanzas: 2 sub-capítulos
Menor subcapítulo: 2 páginas	Menor subcapítulo: 2 páginas
Maior subcapítulo: 12 páginas	Maior subcapítulo: 14 páginas

Fonte: Elaboração própria

A partir dessa estruturação já é possível concluir que Rodolfo Walsh trabalhava com uma sequência linear ao escrever: primeiro, apresentava o fato (o

ocorrido, o crime) e também as pessoas relacionadas direta ou indiretamente a ele; depois, já no segundo capítulo, trazia o desenrolar das investigações sobre o crime, seja a realizada pelo jornalista e/ou a realizada pela polícia e juiz; para encerrar, no terceiro e último capítulo Walsh expunha suas conclusões sobre os crimes, o sistema que os envolvia e o que aconteceu com os assassinos.

Há uma diferença no número de sub-capítulos pertencentes à segunda parte de cada livro, o que pode ser uma consequência do desenrolar dos fatos, uma vez que o livro sobre o assassinato de Rosendo foi escrito por Walsh enquanto as investigações estavam ainda em andamento. Já o que o crime contra Satanowsky ocorreu 16 anos antes da publicação da obra, ou seja, o julgamento dos envolvidos já havia terminado, oferecendo a Walsh um número maior de informações.

Uma característica relevante sobre a estrutura dos livros é que os subcapítulos têm uma média de 12 páginas. Em ambos os livros os maiores capítulos são os que possuem transcrição de longas conversas (diálogos ou conversas em grupo), em que cada fala é transcrita em uma linha, o que aumenta o tamanho do capítulo. A utilização de capítulos curtos é intencional, pois é um recurso estrutural que garante à leitura mais dinamicidade, um ritmo mais intenso.

Ao estudarmos a estrutura dos livros, é possível afirmar, portanto, que Rodolfo Walsh possui um *modus operandi*. É o que seguimos explorando nos demais itens, a partir da leitura das ferramentas narrativas nas duas obras.

c) Recursos narrativos

Nos livros *¿Quién mató a Rosendo?* e *Caso Satanowsky*, Walsh apresenta ricos detalhes para retratar os ambientes em que se passam as histórias. É visível que a contextualização realizada pelo jornalista possibilita ao leitor compreender o que se passava na Argentina, seja na época do assassinato de Rosendo, seja na época em que ocorreu o Caso Satanowsky. No livro *¿Quién mató a Rosendo?*, por exemplo, Walsh explica a tensão que pairava sobre o governo da época:

... en esos días el país era sacudido por una gran batalla. El régimen de Illia agonizaba. Uno de los motores del golpe en marcha era el proyecto de reformas a la ley de despido⁷, que el Parlamento había votado y los trabajadores apoyaban en masa (WALSH, 2004, p. 23).

⁷ Lei da demissão.

Uma passagem extraída do livro *Caso Satanowsky* (Walsh, 2012, p. 63) também serve como exemplo: “Para ese día se anunciaba un viaje a San Juan del presidente Aramburu. Los partidos políticos entraban en la penúltima etapa de la campaña por la Constituyente. Los conflictos sindicales ocupaban columnas enteras [de jornais]”.

Na ambientação o autor proporciona ao leitor a compreensão da relação existente entre a situação política na Argentina e os acontecimentos narrados, além de permitir que o leitor acompanhe a investigação realizada pelo narrador-repórter e produza as próprias conclusões. O compromisso ocorre principalmente, por Walsh instigar o leitor a analisar os crimes por esse viés político e social.

Outra característica dos dois livros de Walsh é a atuação do narrador como repórter e investigador. Investigador de crimes e repórter intermediador entre os fatos pouco esclarecidos e o público. Walsh descreve o passo a passo da apuração, das entrevistas e da publicação das informações, processo característico da produção jornalística:

Le pregunté a Imbelloni por qué se había retractado. Respondió que faltó de apoyo sindical y político, no tenía confianza en que se hiciera justicia. Lo preocupaba, además, la causa anterior pendiente. ¿Pero hablaría ahora? Sí, ahora hablaría. Prendí el grabador. Lo que sigue es una transcripción casi total de la cinta grabada. (Walsh, 2004, p. 111, tradução nossa).

Cabe esclarecer, porém, que Walsh muda o estatuto do narrador no decorrer de cada livro. Nas primeiras partes de ambos os livros, nas quais ele apresenta o fato e os personagens, o narrador assume a posição de observador, ou seja, aquele que não interfere no enredo. Já na segunda parte o narrador assume a posição de personagem investigador e participa dos fatos. Por fim, na última parte, Walsh traz uma reflexão própria, uma posição comprometida, e realiza um julgamento.

O Jornalismo Literário Comprometido de Walsh torna-se visível de igual modo quando se observa as fontes que o jornalista acessa para a reconstrução dos fatos. Além das fontes oficiais, são inseridas fontes “desconhecidas”, como trabalhadores, sindicalistas, parentes de alguma fonte diretamente relacionada ao fato, colegas de trabalho das vítimas, e até as próprias vítimas. É ao dar voz a esses personagens que percebemos o comprometimento do autor em acessar todos os “n” possíveis

lados da história.

Em outra passagem do livro *Caso Satanowsky*, Walsh traz a visão de diferentes pessoas momentos após o assassinato de Marcos Satanowsky. Isso demonstra que o jornalista não investigou somente o assassinato, mas as pessoas que estavam no local no dia do crime, para a reconstrução dos fatos:

Un cliente del estudio, Alberto Chacra, que estaba con el abogado Menessé, empezó a gritar: "¡Policía!"

[...] Raúl Ramírez, ascensorista del edificio, vio salir a los asesinos

[...] Eduardo Venegas Lorenzo, cuidador del garaje del edificio Velaz, también vio salir a los ejecutores y perderse entre la gente y los vehículos.

[...] Salvador Petrelli fue uno de los primeros en acudir a la oficina de Satanowsky. (Walsh, 2012, p. 70).

No livro sobre o assassinato de Rosendo, Rodolfo Walsh dedica subcapítulos inteiros a apresentar personagens relevantes, mas que dificilmente seriam fonte em uma matéria jornalística. São homens trabalhadores, que pertenciam ao movimento sindical, e que estavam insatisfeitos com a situação da classe trabalhadora desde a queda de Perón. São eles: Raimundo Villaflor (subcapítulo um), Rolando Villaflor (subcapítulo três), Francisco Granato (subcapítulo sete) e Juan Zalazar (subcapítulo 11) - o último, vítima do tiroteio, assim como Rosendo. Esses personagens, em especial, são os que sustentam a construção fato a fato, e sua importância na história fica clara quando observamos que eles vêm acompanhados de descrições físicas, emocionais e biográficas bem detalhadas.

Por fim, o tempo nas obras de Walsh surge como um recurso necessário para a conexão passado, presente e futuro. Cabe lembrar que o trabalho investigativo de Walsh foi realizado pouco tempo depois dos crimes. O tempo nas obras (momento que ocorre a narrativa) é quase que concomitante com a investigação realizada.

A obra *¿Quién mató a Rosendo?*, por exemplo, foi publicada inicialmente por Walsh no formato de notas em 1968, num jornal semanário sindical; um ano depois, em 1969, as notas foram agrupadas e editadas no formato de livro. Já o crime em si (o assassinato do sindicalista Rosendo García) ocorreu em maio de 1966, apenas dois anos antes do início da publicação da obra. Isso nos permite concluir que Walsh escreveu o livro enquanto o cenário político social que envolvia o crime ainda existia.

Hoy es preciso acudir a los archivos de los diarios para advertir que de las palabras de Vandor ha quedado otra versión, menos hermosa pero acaso

más fiel [...] (Walsh, 2004, p. 84).

[...] En el mes de junio, a medida que se precipitaban en el país los acontecimientos políticos, la investigación entraba progresivamente en coma (Walsh, 2004, p. 97).

Mesmo que o livro *Caso Satanowsky* tenha sido publicado por Walsh somente em 1973, ou seja, 16 anos depois da morte de Marcos Satanowsky em 13 de junho de 1957, o jornalista investigou e escreveu o texto entre 1957 e 1958, e o publicou no formato de notas na revista *Mayoría* um ano após o ocorrido.

O crime dessa obra gerou mais polêmica que o assassinato de Rosendo García; por isso, as investigações continuaram após a publicação das notas em 1958, o que estimulou Walsh a publicá-las como livro 16 anos depois do crime.

O tempo cronológico, portanto, na obra *Caso Satanowsky* é mais largo se comparado com *¿Quién mató a Rosendo?*. Walsh, entretanto, consegue transcrever passado e presente de forma a não confundir o leitor sobre em que momento histórico a obra está. Resumindo, os eventos passados (crimes) são explicados conforme a participação do jornalista no tempo presente em que se desenvolve a obra, que mostra o passo a passo da investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Argentina de Walsh é aquela que não está nos guias turísticos, nos passos de tango ou nas rodas de churrasco argentino, mas sim, aquela que ainda precisa ser desvendada, aquela que tirou das avós os netos, aquela que perdeu mais de 30 mil pessoas, aquela Argentina vítima de golpes políticos e militares.

As produções de Walsh se fazem relevantes para cidadãos de todo mundo, e muito especialmente aos demais países latino-americanos, porque de alguma forma se aproximam de momentos históricos que outros países também viveram, como é o caso do Brasil, com enredos semelhantes envolvendo governos depostos, ditaduras violentas, movimentos populares e sindicais perseguidos e meios de comunicação submissos a governos.

Além disso, Walsh demonstra que a função do jornalista pode se ampliar no contexto da relevância social de um trabalho narrativo. O jornalista deve saber o momento de se posicionar e de se comprometer, de opinar.

Com a análise narrativa das obras *¿Quién mató a Rosendo?* e *Caso*

Satanowsky foi possível estudar a estrutura desse jornalismo e a proposta estética do autor argentino. A leitura das obras permite compreender que o uso das ferramentas Tempo, Ambiente, Personagens e Narrador pode transcender a habitual utilização jornalística desses recursos. O tempo pode retomar um momento histórico, social e político. O ambiente é capaz de ilustrar uma época e seus fatos que ainda precisam ser compreendidos. Os personagens utilizados devem ir além das fontes oficiais. E, por fim, o narrador, que é capaz de se inserir na trama, pode defender seu argumento e interpretar os fatos. São ferramentas que compõem o diferencial da construção textual comprometida do jornalista Rodolfo Walsh.

¿*Quién mató a Rosendo?* e *Caso Satanowsky* são modelo de um jornalismo posicionado, mas que não negligenciam em nenhum momento o compromisso do relato das possíveis faces de um acontecimento, em especial as que alguns não desejam ver expostas. São narrativas jornalísticas e literárias necessárias para levar os fatos ao aprofundamento e desdobrar questões que interfiram na sociedade, na história e forcem um olhar mais atento para as realidades dos países latino-americanos, sobre quem ainda há muito a ser narrado.

REFERÊNCIAS

ADOUE, S. B. **Rodolfo Walsh, o criptógrafo**. São Paulo. In: Biblioteca Digital da USP – Teses. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-20032009-170439/pt-br.php>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

AMAR SANCHEZ, A. M. La Propuesta de una escritura. **Revista Iberoamericana**, v. LII, n. 135-136, abr./set. 1986. Disponível em: <<http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/iberoamericana/article/viewFile/4213/4381>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

AMAR SANCHEZ, A. M. La ficción del testimonio. **Revista Iberoamericana**, v. LVI, n. 15, abr./jun. 1990. Disponível em: <<http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/4724/4886>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

MARTIN, G. Su vida. (Documento eletrônico) .**Investigaciones Rodolfo Walsh**. Disponível em: <<http://www.rodolfowalsh.org/spip.php?article63> >. Acesso em: 16 dez. 2015.

MOTTA, L. G. Narrativas jornalísticas e conhecimento de mundo: representação,

apresentação ou experimentação da realidade. In: PEREIRA, F.; MOURA, D.; ADGHIRNI, Z. L. (Orgs.). **Jornalismo e sociedade**: teorias e metodologias. Florianópolis: Insular, 2012. p. 219-241.

PESSA, B. R. Livro-reportagem: origens, conceitos e aplicações. In: **14º Colóquio Internacional de Comunicação para o Desenvolvimento Regional**. 2009.

Disponível em:

<http://www2.metodista.br/unesco/1_Regiocom%202009/arquivos/trabalhos/REGIOCOM%2034%20-%20Livro%20Reportagem%20O%20que%20%C3%A9_%20para%20qu%C3%AA%20%20Bruno%20Ravanelli%20Pessa.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

WALSH, R. **Caso Satanowsky**. 8. ed. Buenos Aires: La Flor, 2012.

_____. **Operação Massacre**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **¿Quién mató a Rosendo?** 10 ed. Buenos Aires: La Flor, 2004.

Laura Alpi Coutinho é acadêmica do curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Maria, Campus de Frederico Westphalen. Possui experiência profissional nas áreas de rádiojornalismo e jornalismo impresso. Endereço eletrônico: lau_cou@yahoo.com.br

A PERSISTÊNCIA DA VERTENTE REGIONALISTA NAS POESIAS DE JAYME CAETANO BRAUN: IDENTIDADE, TRADIÇÃO E CULTURA GAÚCHA

Vanice Hermel

RESUMO

Dos anos 1980 em diante, a música regionalista gaúcha vai acompanhar o surgimento de músicos caracterizados por possuir experiência com o campo, sabedores do que se passa na campanha, que conhecem e sabem de cavalos e dominam os sons do violão. Dessa fase, buscamos exemplificar a persistência da vertente regional nas canções Jayme Caetano Braun, cuja carreira profissional foi impulsionada pelo motivo regionalista de idealização romântica do gaúcho herói registrado anteriormente pelo cancionista oral e, depois, pelo conto sul-rio-grandense. Consideraremos que a canção, a partir da utilização de imagens simbólicas já cristalizadas no imaginário social, resgata e atualiza o mito, recuperando os antigos valores preconizados na sociedade sul-rio-grandense, os quais o gaúcho canta e glorifica ainda nos dias atuais. Nas composições: “Meu Rancho”, “Bochincho”, “Chimarrão do sem destino”, “Sangue Farrapo”, “Querência, tempo e ausência”, o leitor rememora o passado evidenciando, de um lado, o sentimento de pertença para o gaúcho à identidade deste Estado e, de outro, a manifestação de uma tradição, de uma continuidade cultural. Entendemos que este estudo é uma das possibilidades de leitura que as poesias de Jayme Caetano Braun nos possibilitam percorrer e, que, portanto, é uma discussão que não se esgota.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Literatura. Poesia. Vertente regionalista.

Dos anos 1980 em diante, a música regionalista gaúcha vai acompanhar o surgimento de músicos também caracterizados por possuir experiência com o campo, sabedores do que se passa na campanha, que conhecem e sabem de cavalos e dominam os sons do violão. Esta fase é reconhecida por apresentar um número significativo de cantores e compositores, músicos profissionais que se tornaram conhecidos em festivais nativistas, apresentando, inclusive, um movimento de reação contra determinadas alterações efetuadas em relação à música gaúcha. Dessa fase, buscamos exemplificar a persistência da vertente regional nas canções Jayme Caetano Braun, cuja carreira profissional foi impulsionada pelo motivo regionalista de idealização romântica do gaúcho herói registrado anteriormente pelo

cancioneiro oral e, depois, pelo conto sul-rio-grandense.

Sabemos que já foram utilizadas várias nomenclaturas com referência à música produzida no Rio Grande do Sul. Fonseca (1998) denomina canção gaúcha de música popular rio-grandense; Ratner (2010) refere-se a essa produção como música típica gaúcha, mas, no decorrer do texto, usa a nomenclatura música regionalista gaúcha. Dentre as nomenclaturas mais utilizadas, a mais significativa foi “música regionalista gaúcha”, porém o uso dessa definição foi questionado quando, em 1970, João Carlos D’Ávila Paixão Côrtes e Luiz Carlos Barbosa Lessa propuseram dividir o gênero musical gaúcho em três subgêneros: tradicionalismo, nativismo e regionalismo.

Cougo (2012), em estudo sobre a história da música gaúcha, afirma que a expressão “música gauchesca” sugere maior amplitude conceitual, por apontar para uma trajetória sempre ascendente, que apresentaria, portanto, grande poder de mobilização, tanto no sentido de resgate das tradições mais ancestrais, como no de mesclar as tradições aos diversos elementos que vão se agregando à vida cultural dos gaúchos. Assim, Cougo utiliza o termo “música gauchesca” com o intuito de:

[...] descrever a produção musical criada e/ou inspirada a partir dos principais fatores identitários do Rio Grande do Sul, especificamente aqueles ligados ao contexto rural/agropastoril que é, em termos rítmico-harmônicos, fortemente influenciado pelo contato direto com a cultura dos países platinos (Argentina e Uruguai) e pela imigração ítalo-germânica – além do estreito vínculo com as culturas indígena, africana e portuguesa”. (COUGO, 2012, p. 3)

Em nosso trabalho, utilizaremos a nomenclatura canção regionalista gaúcha, por entendermos que, através dessa, incluiremos as manifestações musicais que ocorreram em solo gaúcho, tanto pelo viés tradicionalista, quanto pelo nativista. Essa opção terminológica ainda se justifica por considerarmos que ambos os movimentos traduzem as peculiaridades locais, imbuídos pela recriação poética da linguagem, da ambientação e dos tipos humanos, expressando traços históricos que caracterizaram o regionalismo sulino.

A partir dos anos 80, a música gaúcha de vertente regionalista vê surgir músicos que têm vivência da campanha e dominam os sons do violão. Verificamos a persistência da vertente regional nas canções de Luiz Marengo, Mano Lima e Jayme Caetano Braun, cujas carreiras profissionais foram impulsionadas pelo motivo

regionalista de idealização romântica do gaúcho herói registrado anteriormente pelo cancionista oral e, depois pelo conto sul-rio-grandense.

Jayme Caetano Braun nasceu em 30 de janeiro de 1924, na Timbaúva, distrito de São Luiz Gonzaga (RS), hoje pertencente ao município de Bossoroca. Destacou-se como um artista que fez de sua terra o seu mundo. Foi alambrador, tropeiro e curandeiro, formou-se em jornalismo. Escreveu poemas que versavam sobre a temática campeira, quase sempre em homenagem ao homem da campanha e seus costumes. Costumava, enquanto poeta regionalista, usar os pseudônimos de Piraju, Martín Fierro e Andarengo. Muito carismático, tornou-se popularmente conhecido não só no Brasil, mas também em países como Uruguai e Argentina. Entre seus poemas mais declamados pelos poetas regionalistas do país inteiro, destacam-se "Tio Anastácio", "Bochincho" e "Galo de Rinha".

Trabalhou como radialista na década de 1970, na Rádio Guaíba, onde apresentava o programa "Brasil Grande do Sul". Reconhecido como o maior pajador do Rio Grande do Sul, ou seja, poeta do improviso, foi membro e co-fundador da academia nativista Estância da Poesia Crioula, em Porto Alegre. Vários CTGs renderam-lhe homenagem, inclusive em vida, adotando o nome de "Jayme Caetano Braun", em várias cidades brasileiras, inclusive na Capital Federal.

A questão da terra perpassa toda a sua obra. Jayme cantou, principalmente no início de sua carreira, a indumentária e a cozinha tradicionais do gaúcho – o mate, a faca, o lenço, o arroz de carreteiro. Foi intérprete dos anseios de seu povo, sempre denunciando o uso indevido dos símbolos gaúchos por opressores. Outra característica são as referências históricas, as quais, devido ao seu conhecimento de história e geografia, são constantemente recuperadas nas suas payadas, e acabam por denunciar a opressão a que o gaúcho foi submetido.

A canção "Meu Rancho", que integra o disco nativista **Payador, Pampa, Guitarra**(1976), tem como compositor Jayme Caetano Braun e Noel Guarany; apresenta a singularização do espaço gaúcho, através do rancho – simples, humilde, com "frinchas na porta", lembrando o herói guerreiro, que agora, velho, retoma o antigo viver, recuperando os motivos de orgulho pelo fato de ser missioneiro:

É a sina dos tapejaras
Essa de beber mensagens

Que o vento traz nas aragens
Do fundo da noites claras
Bordoneando nas taquaras
Ou pelas frinchas da porta
Porque reanima e conforta
O velho sangue guerreiro
E se eu nasci missioneiro
O demais pouco me importa.

A canção narra a ambientação campeira, os costumes e a cultura atrelada ao viver no campo através do resgate da infância do eu lírico, na qual vivenciou a miséria e pobreza, as quais retomam o significado de ser missioneiro guerreiro:

Nasci no meio do campo
Na costa do banhada
Dentro dum rancho barreado
De chão duro e desigual
Meu berço foi um pelego
Sobre um couro de bagual.
Bebi leite na mangueira
Numa guampa remachada
E acavalo num tição
Me aqueci de madrugada
Enquanto o vento assobiava
Nos campos brancos de geadas.

No entanto, mesmo que o viver tenha sido marcado pela simplicidade, pela dificuldade, o eu lírico cresceu orgulhoso pelo fato de ser um chiru e, por esse motivo, a composição denota a imagem de um gaúcho que preza pela vida, pela natureza, manifestando afinidade com o viver no campo. Da mesma forma, existe a recuperação dos hábitos, desde o matear um amargo até o churrasco gaúcho:

Brinquei com gado de osso
Na sombra do velho umbu
E assim volteando um amargo
E o churrasco meio cru
Fui crescendo e me orgulhando
De ter nascido um chiru.

A composição é escrita a partir da sinalização marcada pelo passado e presente, uma vez que é possível identificar a transição entre antigo e atual, antes e agora. Existe a recuperação do passado através da criação, da infância e da caracterização de ser um missioneiro e também da chegada da velhice e da volta ao viver humilde da campanha. Também evidenciamos o registro do centauro dos

pampas, do gauderear por muitos campos, e retorno na velhice ao espaço de origem, na companhia da mulher e do cachorro: “Depois de andar gauderiando/Por muita querência estranha/ Hoje vivo no meu rancho/Na humildade da campanha/ Junto à chinoca querida/ E um cusco que me acompanha”.

O amor à vida, à natureza, às coisas do pago simboliza o ideal mais forte na canção, pois esses sentimentos e identificações do gaúcho com seu meio o fortalecem. Há, também, a exploração de um dos temas prediletos do gaúcho: a celebração da mulher; nessa composição, esta é companheira fiel, que divide com o gaúcho todos os momentos, recebendo, na composição, a definição de “guasca; mulher e cavalo são valorizados igualmente, como fonte de riqueza para o índio pobre:

É meu vizinho de porta
Um casal de quero-quero
Por isso embora índio pobre
Bem rico me considero.
Tendo china, pingo e cusco
No mundo nada mais quero.
Na estaca em frente do rancho
Dorme o pingo, meu amigo
Companheiro que eu adoro,
Prenda guasca que bendigo
Pois alegrias e penas
Sempre reparte comigo.

Mesmo diante da percepção de que, pelos costumes que mantém, pela companhia da mulher e dos seus animais ele é feliz e rico, podemos perceber que existe o canto da solidão dos pagos, das mágoas que revivem na chegada da noite, e que se manifestam através do canto:

E quando de noite, a lua
Vem destapando meu rancho
Agarro na gaita velha
Que guardo erguida no rancho
E dando rédeas ao peito
Num vanerão me desmancho.
E ali pela solidão
Onde meu canto escramuça
Parece que a noite velha
Cheia de mágoas soluça
E a própria lua pampiana
No santa fé se debruça.

Notamos, ainda, bem vivas, as pegadas no heroísmo farrapo, das guerras, da presença das tropas, presentes no cancionero gaúcho, e que continuam a ser constantemente registradas e glorificadas, nessa composição, através da gaita. É o momento em que o gaúcho recupera o antigo viver, assim como observamos no conto “Velhos tempos”, em que a lembrança do passado permitia aceitar o presente:

É mesmo que bombeador
Dos piquetes de vanguarda
Que vem abrindo caminho
Pelas tropas da retaguarda.
Enquanto a cordeona chora
Meu cusco fica de guarda.

Ao final da canção, o eu lírico demonstra que a luta pela defesa do Rio Grande está acima de tudo e, portanto, é o único motivo que faz o gaúcho sair do sossego de sua vida na querência, mas mesmo assim a china e o cusco o acompanharão. Evidenciamos uma valorização na representação da mulher diferente das demais canções analisadas, pois ela faz parte de tudo o que move o gaúcho e não é simples objeto de desejo ou manifestação de masculinidade:

Mas pra deixar o sossego
Do meu rancho macanudo
Basta só a voz de um clarim
Com china e cusco me mudo
Pra defesa do rio grande
Que adoro acima de tudo.

A canção “Bochincho” está incluída no Lp **Payador**, gravada no ano de 1983. Lembra os cantores da primeira fase – inventando as tradições, ao contar a história de um gaúcho que vivia na costa do Uruguai e chegou em um baile “num rancho de santa-fé” conquistando uma “china lindaça, morena e de toda a crina” que levou a pelear com o dono do bochincho, pois a peleia, a valentia é usada a serviço pessoal, diferente daquela associada ao herói farroupilha ou mesmo da valentia que defendeu o Rio Grande. Essa canção remonta aos tempos do cancionero, através da imagem da mulher, a partir de um olhar erotizado e também da exuberância animal do amor, que confere ao gaúcho a afirmação de masculinidade. Nota-se que a beleza física vale mais que qualquer outra afeição. Ao contar a peleia, o gaúcho briga sozinho com todos do baile; corre muito sangue, demonstra muita força e,

mesmo lutando sozinho, eis que o gaúcho sai pela porta da frente – nesse caso, uma estratégia covarde, já que era aguardado na porta dos fundos:

E a coisa ia indo assim,
Balanceei a situação,
- Já quase sem munição,
Todos atirando em mim.
Qual ia ser o meu fim,
Me dei conta - de repente,
Não vou ficar pra semente,
Mas gosto de andar no mundo,
Me esperavam na do fundo,
Saí na porta da frente...

No disco **A volta do Payador**, gravado no ano de 1985, Jayme Caetano Braun canta a lembrança da querência, na canção “Chimarrão do sem destino”, apresentando uma leitura do antigo gaúcho – o herói, para o gaúcho de agora “um paria ao relento”, que mesmo na indigência, conserva sua altivez. Em sua letra, o compositor faz um chamamento para a tradição, atentando para a nova condição do gaúcho.

No desenvolvimento da canção, o gaúcho será lembrado a partir dos sinônimos: desgarrado e retirante, os quais nos remetem às canções de Sergio Napp, anteriormente analisadas, pois passado e presente, campo e cidade, êxodo rural serão abordados para demonstrar o período da modernização, da saída do campo. Nessa composição, as palavras lembrança e incerteza são as que caracterizam o momento. Lembranças do passado, da vida na querência, da tapera que não tem mais e, incerteza ao olhar para o futuro, de esperar agora novo sentido:

Atrás o tempo - a lembrança
do "não tem mais" da tapera
na frente - a incerteza - a espera
mas ninguém come a esperança
o choro de uma criança
o leite - o pão que não há
salário - se tem - não dá,
teu viver não vale um real”.

O chimarrão, bebida típica do estado do Rio Grande do Sul, na tradição é representativo do pago, constitui-se ainda no símbolo de hospitalidade e da amizade do gaúcho. Na canção, a bebida representa o que restou do passado na querência e, ainda a possibilidade de ser reconhecido em outra estância pela bagagem cultural

que representa por meio da tradição uma forma de garantir a permanência da tradição:

Meu amigo - meu irmão,
de campo - serra e fronteira,
alma da terra e tronqueira,
da gaúcha tradição,
prepara o teu chimarrão
pra que o mundo inteiro tome.
Mate amargo! santo nome
na religião dos andejes,
os que beberam teus beijos,
não podem morrer de fome!

Poder não deve - mas pode,
não há quem dome o destino,
o índio do campo fino,
como o da barba de bode
que fez dum fio de bigode
seu código e documento,
agora é um paria ao relento,
sobra de tempo e de guerra,
porque os que domam a terra
não constam do testamento!

O herói é retomado, em meio à tristeza do sentimento de despertencimento, pois a canção os nomeia de “epopeias de dantes” que são sobras tanto do tempo, como da guerra e, ainda podemos perceber uma mudança de paradigma em que tudo aquilo que os heroicizava, a relação com a natureza, a peleia pela fronteira, agora não tem mais valor:

Essa altivez que te resta
pode durar muito mais,
pois te sobram credenciais,
além do ser que protesta,
a preocupação na testa
e os olhos queimando luz,
talvez pensando em gurus,
estranhos aos teus terreiros,
ou - talvez - nos entreveros
dos nazarenos sem cruz!

A lembrança do campo aberto, da fronteira que imperava as disputas é recuperada no disco **Payadas**, gravado no ano de 1993. A canção “Sangue Farrapo” recorda os tempos de luta, dez anos de guerra, tempo de sofrimento que foi escrita por Jayme para denunciar o descaso do império diante da guerra. Ainda assim, a canção explicita que embora a situação tenha mudado e a cidade seja o novo

paradeiro do gaúcho, se for preciso escolher ele prefere a peleia. A canção relê o passado da guerra, sem idealização ou glória, porém os motivos da terra, da conquista do solo gaúcho e defesa tem valor maior do que a vida de hoje na cidade: “Hoje quer seja funcionário, ou operário, ou da cidade, ou da lavoura, ou do rodeio ante os que aviltam o trabalho e o salário sem me obrigarem a escolher volto e peleio”.

De modo diferente, o cd **Êxitos**, gravado no ano de 1999, principalmente com a canção “Querência, tempo e ausência”, demonstra a relação do gaúcho dividido entre passado e presente. Nesse sentido, tudo o que retoma o passado é gratificante e motivo de glória e o olhar para o presente se resume em falta, em ausência. A distância da querência na canção se resume a perda, a uma busca que nunca se supre, pois está atrelada a um espaço incomum, singular.

A canção revisita os espaços campestres para discutir os efeitos da ausência do passado no presente: “E nesse andejar em frente,/Sem procurar recompensa,/ Fui vendo - na diferença,/ Entre passado e presente,/ Que a lembrança de um ausente,/ Tem mais força que a presença!”. Ainda podemos mencionar, nessa canção que a paisagem, o ambiente simbolizado pela querência é uma extensão da identidade do gaúcho.

Diante da análise realizada, consideramos que persiste na canção regionalista gaúcha no Rio Grande do Sul a vertente regional, a qual contribui para a permanência do mito (gaúcho–herói) pelo viés histórico e social. Sendo assim, ressaltamos o papel da canção na (re) construção mítica do gaúcho, considerando as questões sociais, culturais e ideológicas. Acreditamos, desse modo, que o ato de visitar os espaços e rememorar o passado através da música regionalista evidencia, de um lado, o sentimento de pertença para o gaúcho à identidade deste Estado e, de outro, a manifestação de uma tradição, de uma continuidade cultural na contemporaneidade.

O passado do gaúcho – seu motivo de heroísmo e identidade está presente desde as origens das composições musicais regionalistas. A canção gaúcha oferece um espaço significativo e provocativo de vozes que convidam a gente gaúcha a reforçar ou sustentar a identidade e, portanto, a sua unidade. As letras das canções revelam um espaço de discursos diferenciados e plurais que conferem ao indivíduo gaúcho o seu pertencimento em uma coletividade.

REFERÊNCIAS

BRAUN, Jayme Caetano. Sangue farrapo. In: _____. **Payadas**, gravadora GEL, 1993.

_____. Bochincho. In: _____. **Payador**. Lp Nacional Tropical, Discos do Brasil: Stereoencarte, 1983.

_____. Chimarrão do sem destino. In: _____. **A volta do Payador**. Gravadora GEL, 1985.

_____. Querência tempo e ausência. In: **Êxitos**. Gravadora GEL, 1999.

_____. Meu Rancho. In: _____. **Payador, Pampa, Guitarra**. Discos do Brasil: Stereoencarte, 1976.

RATNER, Rogério. A música regionalista gaúcha. **PW Tambor**, 2010. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/pwtambor/usu_doc/a_musica_tradicionalista.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2014.

TATIT, Luiz. **O Cancionista**: composição de canções no Brasil. São Paulo: Edusp: 2002.

_____. **O século da canção**. Cotia, SP: Ateliê, 2008. 251 p. ISBN 8574802271

Vanice Hermel é mestre em Letras (URI), área de concentração – Literatura comparada e docente dos departamentos de Linguística, Letras e Artes, Ciências humanas, Ciências da saúde e Ciências sociais e aplicadas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen. Integra o Grupo de Pesquisa Literatura, História e Imaginário (URI-CNPq). Pesquisa sobre Identidade, cultura, literatura gaúcha investigando as relações entre a literatura e o processo histórico, cultural e social, por meio da literatura comparada.

EIXO 3:

*Leitura, linguagens
e ensino*

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA E A SUA CONCEPÇÃO NOS CURSOS DE IDIOMAS EM SARANDI

Cícero Santolin Braga

RESUMO

O objetivo deste artigo é compreender o processo de construção do conhecimento de funcionários oriundos de empresas de médio e grande porte da cidade de Sarandi ou de municípios próximos que necessitam do conhecimento de língua inglesa necessário para atender objetivos específicos (*English for Specific Purposes*). Para isso, num primeiro momento, há a reflexão e a análise do papel da Língua Inglesa no mundo globalizado e seu ensino. Em seguida, é feita uma distinção entre TENOR (*Teaching English with No Obvious Reason*) e ESP (*English for Specific Purposes*), sendo enfatizado este último na análise dos trabalhos investigativos nas franquias de idiomas no município. Para isso, realizou-se uma pesquisa de autores como BROWN (2000), PAIVA (1996), CASTRO (2007), entre outros. Concluiu-se que, apesar de os cursos terem seus métodos próprios de ensino, o professor deve ser flexível quanto ao ensino de língua, pois, tratando-se de ensino de língua para empresas deve-se atender, primordialmente, aos objetivos comunicativos de necessidade específica.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Propósitos Específicos. Mundo Globalizado. Franquia.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo compreender a maneira como a Língua Inglesa é concebida nos cursos de idiomas, especificamente na cidade de Sarandi, no Estado do Rio Grande do Sul. Essa necessidade surgiu a partir das dificuldades dos alunos oriundos de cursos/franquias em se expressar em situações concretas em Língua Inglesa. Nessa perspectiva, empresários de variadas empresas ratificam que grande parte da força de trabalho não está preparada para colocar em prática os ensinamentos linguísticos no que se refere ao processo de comunicação, seja falado ou escrito em situações específicas de trabalho.

Nessa perspectiva, é notória a importância da Língua Inglesa na vida em

sociedade, uma vez que as crianças, jovens, adultos e mais velhos, em âmbito geral, estão expostos aos mesmos instrumentos. Isso ocorre porque a Língua Inglesa amplia o acesso dos cidadãos a esses meios diversificados, sejam eles de entretenimento ou não. Segundo Ventura, (in PAIVA, 1996, p. 10) “É uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e no jargão de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade. Além disso, Almeida Filho (in STEVENS & CUNHA, 2003, p.21), afirma que, em função dessa globalização da Língua Inglesa, “o Brasil tem também uma verdadeira indústria de ensino de inglês, com cursos livres, cujo padrão de qualidades é variável” (2002, p. 49).

Nessa perspectiva, na área de ensino de Língua Inglesa, é notório que a aprendizagem e a prática desse idioma são concebidas apenas como uma utilização de metodologias, sendo a língua abordada como um “código composto por um conjunto fixo e estável de regras abstratas e usadas por falantes abstratos e idealizados”, como se refere Souza (in STEVENS & CUNHA, 2003, p. 87. Logo, na área empresarial, grande parte da força de trabalho não se encontra preparada para lidar com o bilinguismo.

Uma vez que a Língua Inglesa vem se infiltrando em âmbito mundial e com repercussões na sociedade moderna, parece de interesse mútuo o questionamento da sua concepção, bem como a sua abordagem na prática profissional com o objetivo de analisar o papel da Língua Inglesa como instrumento funcional de comunicação e interação entre indivíduos e até que ponto o idioma tem influenciado na sua prática, no que se refere ao processo de comunicação, seja ele falado ou escrito, para fins específicos.

O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como ALMEIDA FILHO (2003), BROWN (2000), CASTRO (2007), PAIVA (1996), SCÜTZ (2015), VILAÇA (2010).

DESENVOLVIMENTO

As influências linguísticas exercidas de uma nação sobre a outra podem não ser consideradas apenas em sua forma essencial e primária, mas também é preciso

ser levado em consideração todo um conjunto cultural agregado ao idioma, que, desta forma, pode ser visto como elemento de disseminação de cultura.

Segundo pesquisadores da área de linguística e da comunicação, os efeitos dos meios de comunicação são ampliados cada vez mais devido à globalização. O maior contato com produtos culturais de outros países se dá principalmente através da televisão e da internet. Além disso, há estimativas de que grande parte de toda comunicação internacional armazenada no mundo seja em inglês. Em decorrência desse e outros meios de domínio tecnológico, a cultura americana chega ao dia-a-dia por meio dos filmes, das músicas internacionais de sucesso, dos livros, da alimentação e da informática o que causa a proliferação de vocábulos criados a partir da mistura do português com grafias oriundas do inglês.

Diante disso, no ensino de Língua Inglesa, os professores ainda estão se adequando ao *Communicative Language Teaching*, também chamado *Communicative Approach* ou *Functional Approach*, que é o movimento iniciado no início da década de 60 em reação ao estruturalismo (estudo das formas da língua, de sua estrutura gramatical) e do behaviorismo (reflexos condicionados moldando o comportamento). A combinação do estruturalismo na linguística e do behaviorismo na psicologia educacional deram origem ao *audiolingüismo*, os métodos áudio-orais e audiovisuais surgidos nos anos 50, baseados em repetição mecânica e até hoje praticados por muitos cursos de línguas no Brasil. A abordagem comunicativa então, inspirada pela nova teoria de linguística do norte-americano Noam Chomsky e pelas novas teorias de psicologia cognitiva de Piaget e Chomsky, e motivada pela crescente demanda por métodos de ensino de línguas mais eficazes, surgiu como uma forte reação contra o *audiolingüismo*.

Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua é o ato comunicativo. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais diversificados. A Competência Comunicativa (CC) passa a ser o objetivo em vez do acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas. Sem dúvida, a abordagem comunicativa representa uma evolução inteligente em direção a um ensino-aprendizado de línguas real. Assim, não é difícil perceber a grande variedade de cursos livres de Língua Inglesa que utilizam o método comunicativo. Esses promovem o que chamamos de *General English* (Inglês Geral), também denominado

de TENOR (*Teaching of English with No Obvious Reason*), que significa ensino de inglês sem nenhuma razão óbvia.

Dessa forma, a concepção de ensino de inglês sem nenhuma razão óbvia (*Teaching English with No Obvious Reason*) está ligada ao fato de que não há uma motivação concreta e específica para o estudo de inglês, pois não há uma justificativa ou uma motivação mais delimitada ou emergencial em relação à aprendizagem do idioma. Nessa modalidade de ensino, as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e audição) são desenvolvidas ao longo do curso, porém, sendo comum que as habilidades orais – principalmente a fala - sejam privilegiadas. O vocabulário estudado possibilita bom nível de fluência. Num contexto geral, as atividades comunicativas tendem a simular situações cotidianas como descrever habilidades, relatar acontecimentos, apresentar-se, fazer convites, entre outras. Nos textos, contendo variados gêneros textuais, as temáticas abordadas são muito relevantes, como esporte, música e lazer, sendo possível constatar uma grande similaridade entre conteúdos em diferentes materiais didáticos. Na prática, isso tende a resultar em cursos longos, que muitas vezes não são terminados por falta de motivação, necessidades mais emergenciais, dificuldades de horários, entre outros fatores.

Por outra ótica, o ensino de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes* - ESP) é caracterizado como o ensino baseado em reais (ou já previstas) necessidades de aprendizagem e de comunicação na Língua Alvo.

A diferença entre o domínio presente do aluno na língua inglesa e o domínio pretendido é o que é chamado de carência ou fraqueza. A literatura especializada, por vezes, apresenta possíveis subdivisões das necessidades: necessidades (*needs*), carências ou fraquezas (*lacks, weakness*) e desejos (*wishes*).

Num âmbito geral, a necessidade é aquilo que o aluno tem como objetivo aprender na Língua-Alvo, para que possa empregá-la em situações posteriores. As necessidades podem ser identificadas e delimitadas por meio de habilidades linguísticas, competências, funções comunicativas, tópicos lexicais, entre outros fatores. Elas são os motivos e as motivações para o estudo da Língua Inglesa, podendo variar uma série de fatores. Existem variadas formas de verificação de necessidades, que incluem entrevistas, questionários, análise de materiais didáticos, pesquisa em campo, análise de situações comunicativas, entre outros. Em síntese,

essa fraqueza trata-se da lacuna (*gap*, em inglês) entre o momento presente e o desenvolvimento das competências e habilidades por meio da análise de necessidades.

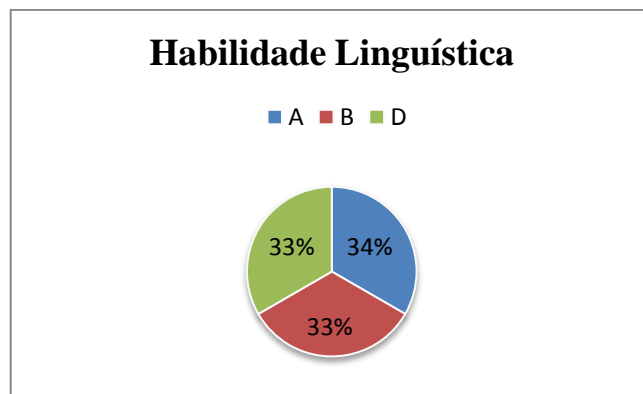
Levando-se em consideração esses aspectos, foi realizada uma pesquisa nas escolas de idiomas em Sarandi, no Estado do Rio Grande do Sul, para compreender como a Língua Inglesa é concebida nesses estabelecimentos de ensino, se apenas como TENOR (Ensino de inglês sem nenhuma razão óbvia) ou ESP (Ensino de inglês para objetivos específicos), referente ao ensino de Inglês para empregados de empresas de médio e grande porte tais como Cooperativa Cotrisal, Banco Sicred e empregados da área agrônoma.

Para o levantamento de dados, teve-se como base o quadro a seguir que ilustra algumas formas de categorização de cursos de ESP com base na natureza básica na necessidade, conforme Vilaça (2010).

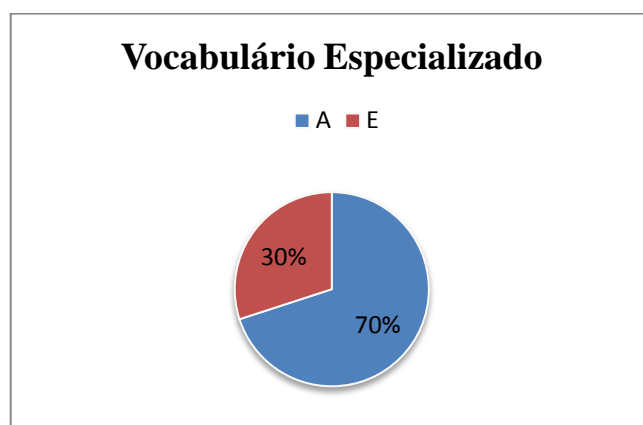
QUADRO 1 – Alguns tipos de especificidades de cursos de ESP

Tipo de necessidade	Exemplo
Habilidade lingüística	Foco em uma habilidade específica (<i>speaking, reading, writing, listening, translation</i>)
Vocabulário especializado	Vocabulário de saúde, informática, administração...
Gêneros discursivos específicos	Elaboração de relatórios, resumos, resenhas, artigos, contratos...
Funções profissionais ou ocupacionais	Inglês para negociação, inglês para vendas, inglês para viagens...
Áreas profissionais	Inglês para Médicos, Taxistas, Advogados, Secretárias...

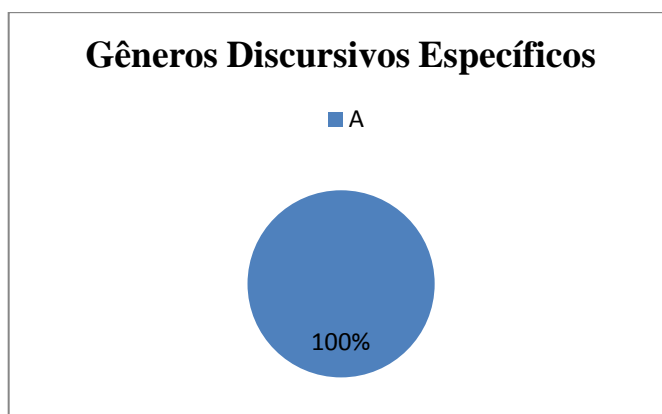
Diante disso, é possível analisar que nos materiais didáticos das cinco escolas de idiomas de inglês de Sarandi, A, B, C, D e E:



Uma vez que a habilidade linguística foca ouvir, falar, ler, escrever e traduzir em ESP, a escola A possuiu 34% de todas as habilidades linguística, a escola B 33% e a escola D 33%, sendo de um total de 100%.



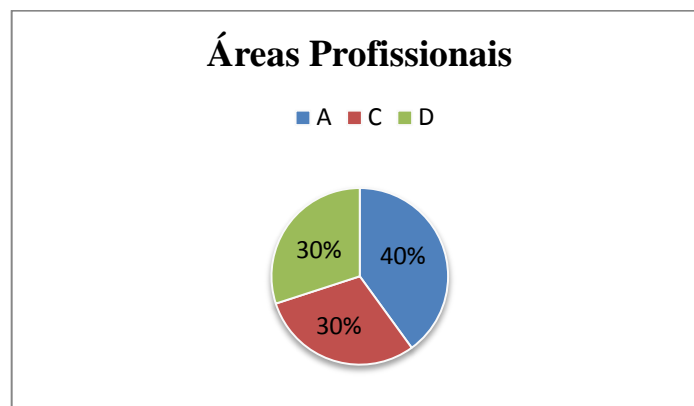
O vocabulário especializado para esses alunos trataria de palavras específicas de sua área. A escola A manteve 70% desse vocabulário necessário. Já a escola B, apenas 30%, num total de 100%.



Os gêneros discursivos específicos seriam as características peculiares de cada texto, tais como pesquisas, reportagens, gráficos, resenhas, contratos, entre outras. Nessa diversidade de textos, apenas a escola A atendeu a esse quesito, atingindo o total, 100%.



As funções profissionais ou ocupacionais tratam de expressões a serem utilizadas no inglês para viagens, negócios, vendas, etc. Neste quesito, novamente, apenas a escola A atingiu a esse objetivo no total de 100%.



As áreas profissionais seriam o inglês a ser usado pelos profissionais que buscariam a qualificação no exterior, neste caso, o inglês para executivos, para secretariados, para advogados, entre outros. Nesta porcentagem, a escola A atingiu 40%, a escola C 30% e a escola D 40%, de um total de 100%.

CONCLUSÃO

Dessa forma, percebe-se que o ensino de Língua Inglesa, nas escolas/franquias de idiomas, está voltado mais para o TENOR (Ensino de inglês sem nenhuma razão óbvia) do que para o ESP (Ensino de inglês para objetivos específicos). Foi observado, ainda, que nenhuma das escolas, durante a entrevista, tomou conta da situação-alvo de seus alunos, como fazer os seguintes questionamentos antes de ministrara as aulas: - Por que o aluno precisa da língua? - Como será usada? - Quais serão as áreas de conteúdo? - Com quem o aluno irá usar a língua? - Onde será usada? - Quando será usada? - Por que os alunos estão fazendo o curso? - Como eles aprendem? - Que recursos estão disponíveis? - Quem são os alunos?

Portanto, foi possível observar que para que os alunos atinjam seus objetivos em Língua Inglesa, no quesito ESP (Inglês para Razões Específicas), o fator primordial da escola deveria ser a análise de necessidades, a qual envolve nitidamente a situação de aprendizagem. Por isso, é necessário saber como e por que as pessoas do meio empresarial necessitam aprender a língua e como elas a utilizarão.

REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti (Org.). **Caminho e Colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003. p.19-34.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. Ed. San Francisco State University: Longman, 2000.

_____. **Principles of language learning and teaching**. 4 ed. San Francisco State University: Longman, 2000.

CASTRO, Relma Lúcia de Passos de. **A Funcionalidade do Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa na Prática Profissional**. Petrolina, MG. Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org). **Ensino da Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânica. UFMG, 1996.

SCÜTZ, Ricardo. The Communicative Approach – Abordagem comunicativa. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-comm.html>. Acesso em: 21 ago. 2015.

VILAÇA, Márcio Luis Corrêa. **English for Specific Purposes: Fundamentos do Ensino de Inglês para Fins Específicos**. Rio de Janeiro, RJ. Instituto de Humanidades. Unigranrio, 2010.

Cícero Santolin Braga possui graduação em Letras pela UPF/RS (2014). É aluno do curso de especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa pela UCAM/RJ (2015). Atualmente é professor de Língua Inglesa no Instituto de Idiomas FISK..

RÁDIO ESCOLAR: RECURSO FAVORÁVEL NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA

Aliete do Prado Martins Santiago

Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

Este estudo traz reflexões sobre as potencialidades da utilização da Rádio Escolar como ferramenta para formação de leitores críticos. No primeiro momento serão abordados pressupostos teóricos de Lajolo (1982), Zilberman (1993), e leis que sinalizam a importância da inserção de meios de comunicação social no espaço escolar e a relevância do trabalho interdisciplinar; além de estudos acerca da Rádio Escolar a partir de contribuições de Assumpção (1999, 2008) e Baltar (2008). Em um segundo instante, apresentaremos uma proposta de mediação de leitura, para alunos do Ensino Médio, usando como suporte a Rádio Escolar e de que maneira esta potencializa a formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores. Rádio Escolar. Mediação de leitura.

INTRODUÇÃO

A temática da leitura tem sido objeto de estudo nos diferentes campos teóricos e, desde o final da década de 1970, passou a ser chamada de “a crise da leitura”, por autores como Regina Zilberman (1991). Buscando possibilidades de fortalecer práticas de leitura na escola que sinalizem caminhos promissores para atenuação dessa crise, nosso foco refere-se à formação do leitor com uso de ferramentas tecnológicas.

Ao pensarmos diretamente no contexto brasileiro de formação do leitor, observamos algumas dificuldades, especialmente na Educação Básica. Isso se comprova através de dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, o qual é uma prova aplicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para medir o nível de habilidades de estudantes de diferentes países em três áreas do conhecimento: matemática, leitura e ciência. O exame ocorre a cada três anos, para alunos na faixa etária dos 15 anos.

De acordo com o relatório nacional de 2012, o Brasil está em 55º lugar, com 410 pontos, comparado com outros 65 países, demonstrando estar muito aquém do desejável quando se trata de capacidade leitora. O Pisa (2012) considera que o Brasil apresenta problemas na leitura que podem estar relacionados a outros fatores, como formação dos professores, equipamentos educacionais, etc. Esses índices confirmam que em geral os alunos apenas fazem decifrações de códigos linguísticos, mas não estabelecem uma relação coerente entre enunciados e, sendo assim, não atingem o domínio de interpretar e interagir a partir do texto.

Diante desta contextualização da problemática com relação à formação do leitor nossa proposta de trabalho propõe uma reflexão para procurar responder aos seguintes questionamentos: O que é considerado um leitor competente? Quais os caminhos para formação desse leitor? Em que medida as práticas mediadoras de leitura favorecem ou não na formação do leitor competente? Os recursos midiáticos podem ser aliados nesta formação de qualidade? E a Rádio Escolar, em que aspectos beneficia o desenvolvimento das habilidades do leitor? Qual proposição de mediação de leitura exemplifica a utilização da Rádio Escolar com vista à formação do leitor competente?

A partir destes questionamentos o objetivo deste estudo é discutir a formação do leitor no Ensino Médio, tendo a Rádio Escolar, entendendo que ela pode ser uma ferramenta favorável na formação do leitor porque os alunos poderão debater, refletir e interpretar textos literários através dos diferentes gêneros radiofônicos, os quais possibilitam ao aluno participar do processo de construção do conhecimento. As atividades que podem ser desenvolvidas a partir de uma determinada leitura são diferentes das tradicionais oferecidas pelos manuais didáticos e podem, em certa medida, cativar os estudantes para o desenvolvimento do hábito da leitura e a formação do leitor competente.

Creemos que a formação do leitor é importante e deve ser incentivada na escola através de práticas que agreguem outras perspectivas de leitura sem incorrer em metodologias desgastadas e insuficientes, presas apenas aos livros didáticos ou e metodologias que não privilegiam o texto literário e a interação do aluno com ele. As práticas inovadoras podem estar relacionadas à utilização de maneira eficiente da Rádio Escolar, que, de acordo com Baltar (2012), é um instrumento que potencializa a aprendizagem dos estudantes.

Com base nesses apontamentos iniciais, o trabalho está estruturado da seguinte maneira: iniciamos com uma breve exposição sobre a formação do leitor, o que alguns autores pensam sobre esta perspectiva. Em seguida alguns apontamentos críticos e leis sobre a presença das ferramentas midiáticas no ensino. Dentre estas ferramentas destacamos a Rádio Escolar, por isso apresentaremos um apanhado teórico com relação as suas possibilidades de utilização na escola. E uma proposta de mediação de leitura para o Ensino Médio, com a utilização da Rádio Escolar, como ferramenta profícua para formação de leitores.

FORMAÇÃO DO LEITOR

Para pensar a formação do leitor, partimos da definição que Marisa Lajolo observa com relação ao ato de ler:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO,1982, p.59).

Dessa maneira o leitor não é apenas um decodificador de códigos linguísticos, pois precisa compreender o texto, relacionar uma leitura com demais textos já lidos em outras ocasiões, além de compreender as intenções do autor e se posicionar frente ao texto, seja de forma favorável ou contrária. É assim que entendemos ser um leitor competente, ou seja, aquele que não apenas decodifica o texto, mas realmente compreende e consegue fazer conexões entre o que lê e outros textos.

Em perspectiva teórica semelhante, Kleiman (2004) observa que uma das mais importantes habilidades do leitor competente é a capacidade de extrair as principais informações do texto, distinguindo a ideia principal das informações e dos detalhes. Além disso, a autora aponta que a incapacidade de extrair as principais informações do texto afeta o desempenho escolar da criança de maneira geral.

A formação deste leitor competente inicia já na família, mas é na escola que este processo ocorre de maneira acentuada. O trabalho na sala de aula, quando ocorre de maneira eficiente, contribui para que o leitor possa agregar conhecimento,

criatividade, imaginação, raciocínio, além de aumentar o vocabulário e principalmente a capacidade de compreensão adquirida através da leitura e interpretação dos textos.

Para Porto, Silva e Porto (2014) o processo de formação do leitor necessita de esforços em dois sentidos: o primeiro refere-se ao do governo, que tem o dever de incentivar políticas que pretendam melhorar a qualidade no ensino, e um exemplo disso é investir na formação dos professores, e o segundo relaciona-se a questões metodológicas.

Sobre este segundo processo, as autoras ainda acrescentam que as práticas mediadoras de ensino devem desenvolver no leitor as habilidades de ler criticamente os textos e estabelecer diálogos entre eles. Além disso, os textos devem considerar a realidade dos alunos e os objetivos educacionais, o que exige do trabalho docente estabelecer um recorte adequado dos textos e recursos que poderão ser utilizados quando da realização de atividades de leitura.

As práticas mediadoras de leitura podem colaborar na formação de um leitor competente, que seja capaz de debater, analisar, criticar, refletir, interpretar. No entanto, há situações recorrentes nas escolas, em que não há a preocupação com a formação de um leitor competente Ginzburg (2012) aponta as seguintes: ausência da interpretação de textos e o debate sem questionamentos aos professores; diminuição do contato com os livros, motivado pelas pastas de xerox; provas de avaliação que não avaliam a capacidade crítica e interpretativa da leitura; cópia de trabalhos da internet; comércio de compra de trabalhos.

Outro recurso bastante utilizado pelos professores são as fichas de leitura e os livros didáticos. Quanto a este último Regina Zilberman observa que este “exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor” (ZILBERMAN, 1993, p. 21); através de atividades como esta o aluno se afasta de qualquer leitura e impossibilita a formação de um leitor competente.

Nesse processo de formação de um leitor competente, parece-nos necessário pensar quais outras possibilidades de recursos podem ser utilizados para incentivar a leitura de uma forma geral e qualificar a formação desse leitor. Para buscar uma alternativa a esta problemática, a exploração de ferramentas midiáticas parece ser um caminho promissor.

A PRESENÇA DAS FERRAMENTAS MUDIÁTICAS NO ENSINO

Atualmente é perceptível o quanto as ferramentas midiáticas fazem parte do cotidiano das pessoas. De acordo com dados da “Pesquisa Brasileira de Mídia 2015” (PBM 2015), a televisão é o meio de comunicação predominante nos lares brasileiros, 95% assistem TV, já o rádio é o segundo meio mais usado entre os entrevistados. Os dados ainda apontam que o brasileiro gasta, em média, cinco horas do seu dia conectado à internet.

Frente a essa realidade de utilização das ferramentas tanto para lazer, estudo, como para estabelecer relações sociais, a escola pode exercer um papel importante para colaborar na formação de um sujeito participativo, produtor de conhecimento e crítico. Por isso se faz necessário pensar estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com as características desta nova realidade. Mas como a legislação ampara esta inserção das mídias no ensino?

Partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a educação escolar deve estar vinculada ao mercado de trabalho e à prática social, além disso, os currículos deverão ter uma parte diversificada de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Portanto a escola deve atender as características dessa sociedade contemporânea, que possui um elevado consumo de mídias, considerando a pesquisa anteriormente mencionada.

Em específico os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), entre as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, está inclusa a utilização das tecnologias, como podemos observar: “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.” (PCN, 2000, p. 12).

O documento sugere que as tecnologias estejam presentes nos currículos e nas disciplinas, compreendendo seus princípios, associando aos conhecimentos científicos, à linguagem de cada suporte e aos problemas que se propõem solucionar. Os PCNs consideram que esta inserção das tecnologias não é apenas uma necessidade, mas um direito social, visto que os meios de comunicação, como rádio, e outros possibilitaram aos homens se aproximarem por imagens e sons nunca antes imaginados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) assinalam ainda que: “Cabe à escola o esclarecimento das relações existentes, a indagação de suas fontes, a consciência de sua existência, o reconhecimento de suas possibilidades, a democratização de seus usos.” (PCN, 2000, p. 12). O documento orienta a escola para proporcionar aos estudantes o contato com essas tecnologias, explorar os gêneros e formatos, além de oportunizar atuar como protagonistas no processo de produção/recepção.

Se a legislação possibilita este trabalho com novos recursos, para qualificar a formação dos alunos, quais as opiniões dos teóricos com relação às potencialidades destas ferramentas? Vivemos tempos de transformação e a escola não é apenas a única fonte de conhecimento e educação, e sobre isso Ferreira (2004) aponta que neste processo de mudanças, “A transformação dos processos de produção altera as possibilidades de acumulação, troca e distribuição do conhecimento social entre os agentes” (2004, p.213). Assim todos nós podemos consumir e produzir informações, e o que pode ocorrer são equívocos, leituras redundantes de determinados fatos. Por isso formar um leitor crítico é tão fundamental, para que comece a perceber que nem tudo que é divulgado nas redes é realmente a verdade.

É importante ressaltar que não se trata de um jogo de disputa pelo poder, entre mídias e educação, ou entre as tecnologias e professor. Trata-se de um desafio, conforme assinala Kenski:

Essas alterações nas estruturas e na lógica dos conhecimentos caracterizam-se como desafios para a educação e, sobretudo, requerem novas concepções para as abordagens disciplinares, as novas metodologias e as novas perspectivas para a ação docente. (KENSKI, 2012. p.45).

No entanto, não basta saber operacionalizar, é necessária uma “reflexão profunda sobre as concepções que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender” (KENSKI, 2012, p. 45). A autora acrescenta ainda que essas transformações exigem uma postura diferenciada do professor, a qual oriente o aluno a adquirir o conhecimento e proponha atividades didáticas em equipe.

Diante disso, convém lembrar que as mídias estão presentes no dia-a-dia, e os alunos chegam à escola com uma bagagem midiática que não deve ser desconsiderada pelo professor. Mas não basta inserir novos recursos e o método de

ensino continuar o mesmo - o tradicional sem interação do aluno com a leitura e com o texto, o que vê no professor um transmissor de informações e não um mediador, e o aluno como um sujeito passivo. José Manuel Moran aponta que “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. (MORAN, 2000, p. 63).

Com base nesses apontamentos com relação à presença das ferramentas midiáticas no contexto brasileiro de ensino, desde a legislação que afirma a necessidade de trabalhar com as tecnologias até os teóricos que apontam as potencialidades e dificuldades que envolvem a proposição da inserção destas ferramentas na escola, cabe-nos a seguinte pergunta: qual ferramenta midiática pode colaborar no desenvolvimento de um trabalho diferencial e que cumpra o desafio de tornar o processo de ensino/aprendizagem ainda mais democrático e de qualidade?

Entendemos que a Rádio Escolar, conforme suas peculiaridades e amplas possibilidades de exploração, de acordo com os gêneros radiofônicos que podem ser utilizados, pode ser uma ferramenta disponível na escola que colabore para romper com as tradicionais metodologias de ensino, baseadas apenas do quadro e giz e livro didático, em que o professor é o único detentor do conhecimento. Ao invés disso, o aluno poderá participar da construção do conhecimento, explorando objetos de seu gosto e assim vai sendo aos poucos despertado o gosto e o prazer por aprender.

RÁDIO ESCOLAR

De acordo com Almeida (2004) e Ferraretto (2001) atualmente existem no país seis diferentes tipos de rádios: comercial (visa ao lucro), comunitária (sem fins lucrativos, atua na área de abrangência da comunidade), livre e pirata (sem fins lucrativos, na qual o ouvinte atua nas programações e a audiência não é importante), educativa (concedida a instituições de ensino principalmente, visando à divulgação de conhecimento), web (funciona na internet) e escolar (que funciona dentro do espaço escolar). Os autores ainda apontam que as rádios comunitária,

comercial e educativa necessitam de concessões para funcionar. No caso das rádios comunitárias, as concessões podem levar até 10 anos para serem aprovadas.

Em especial a Rádio Escolar é entendida por Zeneida Alves de Assumpção como:

um sistema de comunicação educativa por circuito interno, deverá ocorrer dentro da escola, envolvendo professores e alunos. A escola, como instituição social do saber, deverá contribuir para a execução, operacionalização, a fim de que o aluno produza e execute a programação. (ASSUMPÇÃO, 1999, p.22).

Para a autora esta é uma maneira de desenvolver habilidades como: a fluência na leitura de textos, interpretação, produção textual, espírito de equipe e parceria, responsabilidade, síntese, pesquisa por temáticas, iniciativa, análise crítica do veículo rádio, oratória e outros.

Assumpção (1999) parte deste conceito de Rádio Escolar se referindo às transmissões radiofônicas que acontecem no interior das escolas através de circuito fechado ou semi-aberto, em que a programação possui um viés pedagógico e são produções dos alunos, com a orientação dos professores. Esse meio de comunicação se consolida na escola através de alto-falantes ou por um sistema de linhas telefônicas privativas.

Em perspectiva teórica semelhante, Baltar (2012) traz uma definição do que seria Rádio Escolar enquanto instrumento que potencializa a aprendizagem dos estudantes, conforme podemos observar:

caracterizam-se por serem instrumentos de interação sociodiscursiva entre os membros da comunidade escolar. Fruto de projetos de letramento, elas podem funcionar como recurso de ensinagem de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais, que visam ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes, articulando as atividades didático-pedagógicas da escola. (BALTAR, 2012, p. 39-40).

A Rádio Escolar possibilita a inserção de um meio de comunicação nas escolas, de maneira simples e barata. Assumpção (1999) analisa que, através deste veículo de comunicação, os estudantes poderão realizar a produção e veiculação de diversos programas radiofônicos. E pode ser uma parceira na educação, contribuindo na formação dos estudantes, desde que, para isso o professor saiba utilizá-la de maneira eficiente no processo de ensino aprendizagem.

A Rádio Escolar precisa funcionar com a participação efetiva dos alunos, na programação, com a realização dos programas, em que todos os alunos sejam envolvidos nos atividades radiofônicas, através da organização da escola com uma grade de programação em que inclua toda a comunidade escolar, por meio da periodicidade de uma programação semanal. Além disso, o trabalho do professor é fundamental para que este projeto se efetive e se torne de fato útil no contexto de ensino/aprendizagem das escolas.

Para Assumpção (2008) a utilização da Rádio Escolar torna-se uma ferramenta de ensino interdisciplinar, em traz inúmeros benefícios, como: trabalho em equipe, criatividade, espontaneidade, autoconfiança, criticidade e um domínio argumentativo, através de narração/relato de informações, pesquisas, entrevistas, debates, peças radiofônicas, contos e histórias de maneira dramatizada, declamação de poemas e poesias, de acordo com os conteúdos da grade curricular.

PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

A Rádio Escolar pode ser um instrumento que potencializa a formação do leitor competente. Para exemplificar esta afirmação, trazemos uma proposta de mediação de leitura literária para o Ensino Médio.

Inicialmente os alunos serão convidados a fazer a leitura silenciosa da crônica "Um homem trocado", de Luis Fernando Veríssimo, e após a leitura em voz alta pelos alunos para que haja um primeiro contato discente com o objeto central: o texto literário. Em seguida o professor abre espaço para o debate entre os alunos sobre a crônica, instigando a exposição de opiniões e comentários que os alunos observaram a partir deste contato inicial.

Na segunda parte da proposta, o professor deve construir com os alunos um apanhado explicativo sobre as características e os tipos de crônica, relacionando esse conhecimento com o texto lido. Ou seja, o professor deve mediar o processo de compreensão do gênero literário a partir da leitura e não o contrário.

E em seguida, a proposta é dividir a turma em grupos para que cada um deles faça uma nova crônica com espaço e personagens distintos da crônica lida para que essas novas produções sejam apresentadas na Rádio Escolar. Esse processo de diálogo intertextual entre o texto original e as novas produções dos alunos busca a

ampliar a interação destes com o texto lido, além de promover uma diferenciação entre semelhanças e diferenças entre os textos. Finalizada esta parte de produção, vem a exploração da rádio.

Essas novas produções devem servir de fonte para produção de crônicas radiofônicas, o que exige uma nova mediação do professor, discutindo com os alunos o gênero e os recursos tecnológicos necessários para essa produção. A gravação, a edição e a veiculação dessas crônicas deve ser feita em momento que toda comunidade escolar possa ouvir e enviar, via mensagens instantâneas, comentários sobre as crônicas apresentadas. Esses comentários devem ser discutidos pelos alunos no programa da rádio que estiver exibindo as crônicas. Com isso, espera-se uma maior interação dos alunos com a leitura de crônicas. Para que haja uma distribuição harmônica das atividades dessa programação, cada dia da semana pode contemplar uma crônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de um leitor competente precisa ser debatida, para que seja possível ampliar as possibilidades que qualificação e o desenvolvimento das habilidades leitoras. E diante da presença das ferramentas midiáticas, a escola pode utilizá-las para melhor desenvolver suas competências. Em especial a Rádio Escolar, possui um grande potencial educativo e permite espaços de construções, que atraem a atenção do aluno e favoreçam a construção do conhecimento.

A proposta de mediação de leitura abordada possibilita aos alunos perceber que há infinitas leituras e opiniões em um único texto. Além disso, favorece nos alunos a capacidade de identificar, selecionar, relacionar e imaginar, reforçando as habilidades de expressão oral e escrita. Desperta maior interesse no aluno pelo aprendizado e colabora na formação do leitor, possibilita a participação dos alunos, envolvendo-os no processo de construção do conhecimento, no qual o professor de fato é um mediador da leitura e o aluno, um sujeito ativo em suas descobertas.

A proposta de atividade que fomenta da formação do leitor é apenas uma possibilidade, mas que o professor, sendo um bom leitor consegue realizar inúmeras práticas com a Rádio Escolar em benefício da melhor qualificação do aluno. Além disso, a atividade considera que o aluno seja instigado a ler, leia temas de seu

interesse e através das inúmeras possibilidades que a Rádio Escolar oferece que ele consiga expor seu ponto de vista e a sua interpretação da leitura, que não apenas uma ficha de leitura ou responder um questionário, que se permita ao aluno pensar sobre o que leu.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana Antunes. **Novos rumos do Rádio Educativo**: uma proposta de educomunicação. Correspondente Escolar. TCC: Comunicação social - Habilitação em Jornalismo. Orientador: Maria da Graça Guaranha Greisner. RS: Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. **O rádio no espaço escolar**: para aprender falar e escrever melhor. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. **Radioescola**: uma proposta para o ensino de primeiro grau. São Paulo: Annablume, 1999.

BALTAR, Marcos. **Rádio Escolar**: uma Experiência de Letramento Midiático. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei n. 9394, de vinte de dezembro de mil novecentos e noventa e seis. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22. set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagens Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. v.1, Brasília/DF: MEC/SEF, 2006.

_____. **PISA 2012**: Relatório Nacional. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 22. set. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

FERRARETTO, Luiz Arthur. **Rádio**: o veículo, a história e a técnica. 2ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewArticle/637>>. Acesso em: 12 set. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p.51-62.

MORAN, José Manuel; et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PORTO, Ana Paula Teixeira; SILVA, Denise Almeida; PORTO, Luana Teixeira. Narrativas e mídias na escola. In: _____ (Org.). **Narrativas e mídias na escola**. Frederico Westphalen: Editora da URI. 2014. p.07-18.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1993.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ed. São Paulo/SP: Contexto, 1991.

Aliete Martins Santiado é aluna no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Literatura Comparada, nível de mestrado. Graduada em Comunicação Social-habilitação em Jornalismo e Pedagogia. Especialista em Mídias na Educação. Professora da rede municipal de ensino. E-mail: aliete.uabseberi@gmail.com

Ana Paula Teixeira Porto é professora titular no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Literatura Comparada, nível de mestrado. Pós-doutora em Letras. E-mail: anapaul@uri.edu.br

GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO

Adriane Ester Hoffmann

Marinês Ulbriki Costa

RESUMO

Pensar as práticas linguísticas a partir do letramento torna-se vital, uma vez que precisamos ensinar o aluno a ler as diversas linguagens que circulam socialmente. A partir de cursos de formação continuada, realizados para professores da Educação Básica, constatamos que as atividades de letramentos precisam ser redimensionadas. O professor deve ser sujeito do ato de ler, escrever com competência e descobrir a paixão pela docência para realizar uma prática contextualizada e inovadora. Este artigo propõe reflexões teóricas acerca dos gêneros textuais e do letramento e apresenta uma proposta teórico-metodológica sob o viés da sequência didática. Ao refletirmos sobre os gêneros textuais, trazemos as contribuições de Bakthin (2003) e Marcuschi (2008). Os gêneros textuais refletem condições específicas e finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Assim, toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência comunicativa. O letramento é concebido como um processo constante e dinâmico, pois a cada dia, novas agências, novas situações sociocomunicativas surgem e exigem determinadas práticas letradas. (Barton e Hamilton, 2000). Posteriormente, discutimos questões relativas às sequências didáticas como proposta integradora, com base em Dolz (2004). A escolha por sequências didáticas no ensino deve-se ao fato de se entender a sala de aula como um ambiente em que é possível oportunizar múltiplas ocasiões de escrita e de fala para o aluno. Nessa perspectiva, proporcionar produções contextualizadas e oferecer diversidade de linguagens permitirá que o aluno desenvolva competências e habilidade linguísticas, tornando-se um leitor competente.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Sequência didática. Letramento. Ensino.

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

As práticas linguísticas aliadas ao letramento tornam-se vitais em uma época em que a diversidade textual impressa e midiática se faz presente no cotidiano dos sujeitos. Essa diversidade nos remete a letramentos, pois os leitores apresentam

práticas de leitura e de escrita oriundas de contextos diferentes.

Este artigo propõe reflexões teóricas acerca dos gêneros textuais e do letramento e apresenta uma proposta teórico-metodológica sob o viés da sequência didática. Ao refletirmos sobre os gêneros textuais, trazemos as contribuições de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). Os estudos desses autores têm provocado o interesse de muitos profissionais da área de linguagem e pesquisadores que procuram inserir em seu fazer pedagógico essas práticas de linguagem, visando a aprimorar e a redimensionar o processo de compreensão leitora e de produção textual. A proposta apresentada parte da perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin (2003), dialogando com outros estudos da linguagem e do ensino de língua em que se privilegia o texto, sua constituição e materialidade.

Ainda na perspectiva de Bakhtin (2003), o texto se define como objeto de significação, produto da criação ideológica do que estiver subentendido, ou seja, o texto não existe fora da sociedade, mas só existe nela e não pode ser reduzido à materialidade linguística ou dissolvido na subjetividade daquele que o produz ou interpreta, define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos e é objeto único, irreproduzível, não repetível.

Ao abordarmos as questões acerca do letramento, nos remetemos a Kleiman (2005) e Soares (2001), que afirmam que são as práticas de letramento adotadas diante da multiplicidade de gêneros textuais que viabilizam os diversos tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias.

A escolha por sequências didáticas, com base em Dolz (2004), deve-se ao fato de entendermos a sala de aula como um ambiente em que é possível oportunizar múltiplas ocasiões de escrita e de fala para o aluno. Nessa perspectiva, proporcionar produções contextualizadas e oferecer diversidade de linguagens permite que o aluno desenvolva competências e habilidade linguísticas, tornando-se um leitor competente.

Ao sugerirmos uma intervenção de ensino, mediada pela elaboração de uma sequência didática, propomos o estudo do gênero artigo de opinião, para estudantes do Ensino Médio, como proposta integradora, com vistas ao ensino de leitura ou de práticas leitoras. Isso posto, torna-se relevante discutirmos os conceitos de gêneros textuais, do letramento e da sequência didática com o intuito de redimensionarmos as propostas de leitura compreensiva.

1 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITUAÇÃO E ESPECIFICIDADES

Bakhtin (2003, p. 261) afirma que toda atividade humana está ligada ao uso da linguagem: “compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”. Acrescenta que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, que podem ser orais e escritos, concretos e únicos, ditos pelas pessoas.

Para o autor (BAKHTIN, 2003, p. 261), “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Tais elementos estão unidos no todo do enunciado e são determinados por um campo de comunicação específico. Assim, o autor conceitua gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados. E complementa:

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003:262)

A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos, que a realizam. É igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua. Os gêneros do discurso refletem de modo mais imediato, preciso e flexível as mudanças que transcorrem na vida social. Dessa forma, “os enunciados e seus tipos, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (BAKHTIN, 2003, p. 268)

O estudioso sustenta a ideia de que o discurso só se efetiva na forma de enunciações concretas de determinados falantes, que são os sujeitos do discurso. Sobre isso (BAKHTIN, 2003, p. 274) afirma: “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”.

Destaca que as enunciações diferem-se por seu volume, conteúdo e construção composicional, mas que elas possuem aspectos comuns como as unidades da comunicação discursiva. Afirma que existem limites precisos entre enunciados e que esses limites são de natureza substancial e de princípio.

Bakhtin (2003, p. 282) consolida sua teoria discorrendo sobre as formas estáveis de gênero do enunciado. As pessoas falam através de determinados gêneros do discurso, pois esses enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo.

Segundo Bakhtin (2003, p. 283), “as formas de gênero, nas quais moldamos nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante.” Afirma, ainda, que essas formas são bem mais flexíveis, plásticas e livres. O estudioso sustenta que quanto mais o falante domina os gêneros mais liberdade ele tem de empregá-lo. Assim (BAKHTIN, 2003, p. 289):

todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela idéia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicional.

Dessa forma, Bakhtin (2003, p. 296) conclui que o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, ou seja, pela relação valorativa com esse objeto.

Marcuschi (2002, p. 19) afirma que já está consolidada a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos e que eles contribuem para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades socio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. No entanto, declara que apesar dos gêneros textuais possuírem alto poder preditivo e interpretativo das ações dos homens, em contexto discursivo qualquer, eles não são estruturas estanques e enrijecedoras da ação criativa. Conceitua gêneros como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Dessa forma, os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se, então,

muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. (MARCUSCHI, 2002, p. 20)

Assim, partindo do pressuposto de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, Marcuschi (2002, p. 22), retomando as concepções bakhtinianas, afirma que a língua é concebida em seus aspectos discursivos e enunciativos e não em seus aspectos formais.

A partir dessa concepção, adotada por Bakhtin e seguida por Marcuschi, esse acredita em uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Essa postura teórica insere-se “no quadro da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Nesse contexto, é importante que se diferenciem gêneros e tipos textuais para o trabalho de produção e de compreensão textuais seja efetivado. Marcuschi (2002, p. 22) define tipos textuais como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas”. O autor afirma que os tipos textuais abrangem apenas algumas categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Já para a noção de gêneros textuais, o autor conceitua como “textos materializados que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (MARCUSCHI, 2002, p. 23) Ao mencionar (2008) o domínio discursivo, afirma que, no sentido bakhtiniano, constitui-se muito mais uma esfera da atividade humana do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Ainda, nas palavras de Marcuschi (2008), as definições elencadas de gêneros, tipos e domínios discursivos são muito mais operacionais do que formais e seguem a posição bakhtiniana. Assim, para a noção de tipo, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadoras; para a noção de gênero

textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica. No caso dos domínios discursivos, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos. Eles ainda não se acham bem definidos e oferecem alguma resistência, mas seguramente, sua definição deveria ser a base de critérios etnográficos, antropológicos e sociológicos e históricos.

Assim, inserir os gêneros textuais na sala de aula significa uma oportunidade ímpar de lidar com a língua em seus mais diversos usos contextuais. Também, utilizá-los nas mais diversas instâncias sociais, legitimando as intenções a que se propõe. A partir do momento em que o professor priorizar sua proposta dialética com os gêneros textuais, essa precisa levar em conta o contexto comunicativo que a legitima. Conforme Marcuschi (2002), um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função. E o autor acrescenta que essa função ajuda a determinar os elementos escolhidos para compor o texto, a fim de que ele seja eficaz, atingindo o público certo e provocando nele a reação desejada.

Não aprendemos a produzir textos memorizando as características dos gêneros e tipos a que eles pertencem, mas relacionando o texto ao contexto comunicativo, envolvendo as condições de produção e recepção do texto. De acordo com Marcuschi (2002), “um gênero não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função”. É a função que irá auxiliar o escritor a produzir seu texto e a atingir os objetivos a que se propõe. É categórico ao afirmar que os alunos são capazes de reconhecer, classificar e produzir diferentes textos, no entanto, eles não conseguem compreender a natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais), sintáticos (tempos verbais) e relações lógicas.

É preciso dominar bem o gênero para empregá-lo livremente. De acordo com Bakhtin (2003, p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação. Em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

É relevante que os alunos percebam a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e os efeitos de sentido que visa provocar. É preciso

considerar as condições de produção e leitura do texto, as escolhas do autor para marcar sua intenção comunicativa. E isso só será possível se o professor auxiliar o aluno a construir o sentido, a perceber o propósito do texto, a decifrar as marcas linguísticas deixadas pelo autor para que a compreensão se efetive. O conhecimento de um determinado gênero é importante para que se possa empregá-lo livremente. Isso implica conhecimento e familiaridade com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 285) afirma que:

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado, o nosso livre projeto de discurso.

O trabalho com os gêneros na escola contribui para o professor desafiar-se e auxiliar seus alunos a conseguir ser leitores fluentes e escritores de bons textos. Para que uma proposta pedagógica se efetive, tendo como base os gêneros textuais, é importante não esquecer o propósito comunicativo que ela faz parte.

2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A escolha por sequências didáticas no ensino deve-se ao fato de se entender a sala de aula como um ambiente em que é possível proporcionar múltiplas ocasiões de escrita e de fala para o aluno. Assim, proporcionar produções contextualizadas e oferecer diversidade de exercícios permitirá que o aluno aproprie-se de noções, técnicas e instrumentos necessários para aprimorar suas capacidades de expressão oral e escrita, em diversas situações de comunicação.

Para Dolz (2004, p. 97), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ainda para o autor, esse procedimento auxilia o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, permitindo-lhe escrever ou falar adequadamente em situações de comunicação.

O objetivo da apresentação da situação é disponibilizar aos alunos um projeto de comunicação que será culminado com a produção final. Essa apresentação da situação prepara os alunos para a produção inicial, um primeiro contato com o

gênero que será estudado e aprimorado nos módulos. Essa etapa permite que os alunos construam a situação da comunicação e da atividade da linguagem a ser executada. Tal momento possui duas dimensões: uma, é apresentar um problema da comunicação bem definido; a outra, é preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Após essa etapa, vem a primeira produção, momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito. Com isso, vão revelar, para si e para o professor, as representações que têm da atividade. O exercício de produção é realizado parcialmente pelos alunos, o que permite, ao professor, visualizar as capacidades que os alunos dispõem e suas potencialidades. É dessa forma que o professor define de que maneira vai intervir para auxiliar na aprendizagem e perceber o que o aluno ainda precisa melhorar.

A produção inicial, segundo Dolz (2004), pode ser uma motivação aos alunos para realizarem a sequência do trabalho. Isso porque ela pode ser desenvolvida a partir de discussões, troca de experiência, avaliações formativas e soluções coletivas. Essa interação entre professor e alunos será ampliada e delimitada nos módulos. Neles, trabalha-se com os problemas que surgiram na produção inicial e subsidia-se os alunos com instrumentos necessários para superá-los.

O autor propõe que nos módulos desenvolvem-se os problemas que foram detectados na primeira produção e momento de possibilitar aos alunos subsídios necessários para amenizá-los. O exercício de produzir um texto oral ou escrito é organizado em partes para que se possa abordar cada aspecto separadamente. Assim, o movimento da sequência didática acontece do complexo para o simples, da produção inicial aos módulos, e culmina com o movimento novamente complexo, o da produção final.

Para o desenvolvimento dos módulos, três questões são desenvolvidas: trabalhar problemas de níveis diferentes, variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições. A primeira questão aborda a complexidade da produção oral e escrita de textos. Para que essa produção ocorra é importante ressaltar a representação da situação de comunicação. É nesse momento que os alunos devem aprender a fazer uma imagem do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero estudado.

Após essa visualização, os alunos vão conhecer as técnicas para buscar,

elaborar ou criar conteúdos. Podem ser elas: criatividade, sistematização de informações interdisciplinares, debates, anotações e discussões. O planejamento do texto vem logo após e é onde os alunos precisam estruturar seu texto de acordo com o planejado, não esquecendo a finalidade que desejam atingir ou o destinatário que foi visado. A realização do texto é a parte final desse processo em que os alunos escolhem os meios de linguagem para escrever. Eles devem utilizar um vocabulário adequado a situação apresentada, variar os tempos verbais e servir-se de organizadores textuais.

A segunda questão, de acordo com Dolz (2004), refere-se à alternância do trabalho que pode ser individual ou em grupos, dependendo dos problemas apresentados pela turma. Para desenvolvê-lo existem variedades de exercícios que relacionam leitura e escrita e que enriquecem o trabalho desenvolvido em sala de aula. Em cada módulo é imprescindível a variação de atividades para que cada aluno tenha acesso às noções e aos instrumentos que o auxiliarão na sua produção.

Os exercícios podem ser divididos em categorias: atividades de observação e de análise de textos, para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual; tarefas simplificadas de produção textual, que podem ser as de reorganizar o conteúdo de um gênero para outro, inserir partes em um texto, revisar um texto com objetivos bem definidos e elaborar refutação a partir de uma resposta; elaboração de uma linguagem comum, para que os alunos possam comentar, criticar e melhorar seus próprios textos.

A terceira questão diz respeito à capitalização das aquisições. Durante os módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero estudado, adquirem vocabulário técnico e constroem, progressivamente, conhecimentos sobre esse gênero. A utilização de diferentes exercícios favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento.

No geral, de acordo com o autor, o vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registrados em uma lista que resume tudo o que foi adquirido durante os módulos. Tal síntese pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor, uma vez que cada sequência é finalizada com um registro de conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos.

A produção final possibilita aos alunos pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa atividade também

permite ao professor realizar uma avaliação somativa a partir da lista elaborada pela turma, em que estão registradas as constatações construídas durante o processo. Segundo Dolz (2004), a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas.

3 LETRAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM LEITURA

O letramento é concebido como um processo constante e dinâmico, pois a cada dia, novas agências, novas situações sociocomunicativas surgem e exigem determinadas práticas letradas. As práticas de letramento alteram-se durante a vida como resultado de diferentes exigências, recursos disponíveis, possibilidades e interesses.

Isso posto, a concepção de texto assume uma outra configuração constitutiva, ou seja, está relacionada à situação dialógica, estabelecendo relações entre elementos linguísticos e extralinguísticos. O texto passou a ser o lugar das interações entre os sujeitos situados historicamente, que produzem o sentido a partir de diversos modos de linguagem.

Assim, subjacente a nova significação de texto, apresenta-se um novo perfil de leitor e escritor. Conseqüentemente, as estratégias pedagógicas, acerca da linguagem, deverão adaptar-se a esse novo cenário com o intuito de identificar as correlações de sentido veiculado pela diversidade de gêneros e linguagens, visando a ampliar o repertório comunicativo e reflexivo dos sujeitos.

Apenas o domínio do código linguístico não é suficiente para a atuação do sujeito nas práticas letradas requeridas pelas várias agências de letramento; é preciso saber utilizar tal código conforme as demandas de leitura de escrita requeridas pela sociedade nas diferentes situações sociocomunicativas. Investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso.

Em relação à dimensão social do letramento, Magda Soares (2001) postula que ele depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; e enfatiza: letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever.

Nas palavras de Dionísio (2011), os gêneros textuais falados ou escritos são

multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações.

Com a expansão da mídia, os conceitos de escrita e letramento precisam ser revisitados, bem como as práticas pedagógicas que lhe são recorrentes. Os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não há supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia visual estabelecida entre ambos.

4 ARTIGO DE OPINIÃO

O artigo de opinião representa um gênero que expõe o que alguém tem a expressar sobre um tema previamente abordado; o vemos através da opinião de um jornalista, colaborador ou leitor de um jornal. É um texto argumentativo, no qual o dialogismo é raramente mostrado.

Segundo Köche (2015), o artigo de opinião consiste num gênero textual que constrói uma opinião a respeito de uma questão controversa. Esse gênero visa convencer o leitor com relação a uma ideia, de modo a influenciar e transformar seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição e da refutação de possíveis opiniões contrárias. Conforme a autora, esse processo prevê a sustentação das afirmações por meio da apresentação de dados consistentes. Assim, a tipologia textual de base do artigo de opinião é a dissertativa. Para a autora, a finalidade comunicativa do gênero é analisar, avaliar e responder a uma questão por meio da argumentação. Cada parágrafo contém habitualmente um argumento que dá suporte à conclusão geral.

O artigo de opinião pode estruturar-se em: situação-problema, onde é colocada a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá ao longo do texto; discussão, expondo os argumentos e construindo uma opinião a respeito do tema abordado, por meio de fatos concretos, dados e exemplos, com o uso de sequências narrativas, descritivas e explicativas, a fim de evitar abstrações; e por fim, a solução- avaliação, evidenciando a resposta à questão proposta, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou apreciação do assunto abordado.

Ainda, segundo Köche (2015), o artigo de opinião utiliza uma linguagem acessível ao interlocutor a que se destina. Em sua escrita, utiliza a primeira ou a terceira pessoa do discurso com o propósito de debater o tema. Quanto aos tempos verbais, a autora, citando Brakling (2000), constata o uso do presente de indicativo (ou subjuntivo) para apresentar a questão, os argumentos e os contra-argumentos, e o uso do pretérito para dar uma explicação ou expor dados.

Com o objetivo de manter a coerência temática e a coesão, esse gênero textual pode valer-se de diversos recursos linguísticos, como operadores argumentativos (mas, também, em vista disso, portanto, além disso, inclusive, etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, neste momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, etc.).

Dessa forma, sendo a palavra habitada pela voz de outrem, carregada de sentidos diferentes em função dos gêneros e situações que expressa, entendemos, por fim, que a notícia pode ser considerada uma espécie de relato, constituída por fragmentos de discursos, utilizando a fala de outros para marcar uma posição discursiva ou dar veracidade à informação que é escrita. Já o artigo de opinião é embasado e construído através de outros discursos sobre fatos comentados, para que se faça aderir ao ponto de vista de quem escreve e para criticar fatos que divergem em compreensões diferentes.

5 PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ao propormos o desenvolvimento de uma sequência didática, iniciamos com a apresentação aos alunos de uma caixa, contendo palavras recortadas, aleatoriamente. Solicitamos a divisão em grupos e, cada grupo, utilizou as palavras para formar uma imagem, somente de palavras. A partir dessa situação de comunicação, sugerimos que cada aluno identificasse a temática comum entre eles, que é a leitura.

Após, cada aluno é convidado a elaborar um artigo de opinião sobre Leitura. A produção inicial parte do complexo para o simples, da produção inicial aos módulos, e culmina com o movimento novamente complexo, o da produção final.

Para desenvolver o primeiro módulo, sugerimos a leitura e análise do artigo de opinião *Kafka e Dyonélio*, do articulista Juremir Machado da Silva, publicado no

Jornal Correio do Povo, no dia 08 de outubro de 2016 (Anexo 1). Nessa etapa, são exploradas questões relativas à linguagem jornalística, ao propósito comunicativo de um artigo de opinião, ao estilo composicional desse gênero e à situação de comunicação apresentada. É nesse momento que os alunos visualizam a imagem do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua própria posição como autor e do gênero estudado.

Após essa etapa, os alunos leem outros artigos de opinião sobre leitura, de articulistas diferentes, publicados em suportes diferenciados, para compreender como esse gênero se constitui. Após o desenvolvimento de questões de compreensão, de interpretação e de conhecimento e análise linguísticas, o grupo sintetiza os aspectos estudados no artigo de opinião. Tal síntese é finalizada com um registro de conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos.

Sugerimos uma nova produção textual de um artigo de opinião sobre Leitura. A produção final possibilita aos alunos praticarem e socializarem os conhecimentos adquiridos durante o processo de estudo da sequência didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivamos mostrar como se conceituam os gêneros textuais, sua importância para o ensino da língua portuguesa e estratégias para sua exploração. Tendo em vista a importância dos gêneros textuais na escola, ressaltamos que os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação em uma sociedade letrada.

Assim, legitimamos a escolha da sequência didática, que prevê um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero textual escrito artigo de opinião, uma vez que esse procedimento proporciona ao aluno o domínio de sua competência linguística e comunicativa.

Nessa perspectiva, evidenciamos que o letramento é um processo constante e dinâmico, pois a cada dia, novas agências, novas situações sociocomunicativas

surgem e exigem determinadas práticas letradas. A partir disso, instauram-se novos comportamentos letrados.

Os letramentos surgem conforme o avanço tecnológico e o desenvolvimento da sociedade. Atrelado a isso há o reconhecimento de diversas agências letradas a acadêmica, escolar, midiática, a digital, que se constituem a partir de eventos e práticas que as definem como tal. Conceber o letramento como um fenômeno plural sinaliza a compreensão de que a língua não é única, homogênea, universal e atemporal, mas ligada à complexidade da vida moderna. Nessa perspectiva, proporcionar produções contextualizadas e oferecer diversidade de linguagens permitirá que o aluno desenvolva competências e habilidade linguísticas, tornando-se um leitor competente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Ângela; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.) **Experiências com seqüências didáticas de gêneros textuais**. São Paulo: Pontes, 2014.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; Schneuwly, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (orgs) **Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.**

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KÖCHE, Vanilda Santos; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ANEXO 1

JUREMIR MACHADO DA SILVA

juremir@correiodopovo.com.br

Kakfa e Dyonélio

A mais famosa obra de Franz Kafka faz 100 anos de publicação: "A Metamorfose". O mais conhecido livro de Dyonélio Machado completa 80 anos: "Os Ratos". Kafka conta a história de um caixeiro-viajante que se sacrifica para pagar as dívidas da família e, certo dia, amanhece transformado num inseto repugnante. Uma barata? Dyonélio descreve o desespero de um funcionário público que tem um dia para conseguir pagar o leiteiro. Acaba por ter um delírio. Vê a casa invadida por ratos. O personagem de Kafka chama-se Gregor Samsa. O protagonista de Dyonélio Machado é Naziazeno Barbosa. Os dois estão encurralados.

"A Metamorfose" e "Os Ratos" são textos límpidos. Qualquer um pode entendê-los. Não exigem dicionários nem conhecimentos específicos. Não apresentam neologismos nem teorias herméticas. Contam histórias. Samsa, no cativeiro da nova realidade, só pensa na falta que está comendo ao não ir trabalhar. Naziazeno tenta jogar com a vida, mas a sua condição é de perdedor. A família de Samsa, depois de lamentar a perda do provedor e de sentir vergonha da sua metamorfose, acaba por odiá-lo. Naziazeno, com ajuda de amigos, consegue o dinheiro de que precisava. No seu pesadelo, porém, vê ratos roerem o irrisório capital obtido graças à penhora de um anel. Os ratos são agiotas.

Por que me ponho a falar de livros? Vamos ser sinceros, pouca gente se interessa por livros. O lugar-comum de bom tom manda declarar amor pelos livros. Para a maioria, isso não acontece nem da boca para fora. O livro é uma ararinha-azul. Corre risco de extinção. O que pode um livro contra Netflix? Pode-se ter e consumir os dois? Como diria o outro, vulgarmente, me engana que eu gosto. Na lápide do livro, constará: foi a tecnologia de uma época, criou uma civilização, morreu, na era de imagem, por falta de leitura. Kafka e Dyonélio talvez escrevessem hoje a história de um editor que amanhece transformado num livro e, para respirar, precisa que alguém o abra. A morte acontece por asfixia. No máximo, alguém toca na capa da obra.

Outra possibilidade seria a narrativa do desespero de um autor em busca de um leitor. O autor tem 30 dias para conseguir um leitor ou será executado a mando de um ditador sanguinário e analfabeto. O tempo escoa. O autor faz de tudo para sobreviver. Espalha os livros pelas ruas da cidade. Contrata um leitor profissional. Rebaixa-se. Não tem jeito. Tem um delírio. Ratos invadem a sua biblioteca. Rejeitam, porém, os livros e saem em disparada. O autor acorda transformado numa traça. Vai acertar as contas com a sua obra maldita. Na cena final, é perdoado pelo ditador por ser inofensivo.

Kafka e Dyonélio remetem a outro tempo, o tempo dos livros. Foi um lindo tempo que ainda existirá como um vestígio, um fóssil, durante alguns anos. Depois, vai se apagar com um suave ruído de páginas se fechando. O que diremos de Kafka e Dyonélio dentro de cem anos? Os maledicentes lerão este texto como o lamento de um fracassado. Não os condeno. Digo que este é um discurso fúnebre que culminará com esta frase para sempre maldita: aqui jaz o livro.

Adriane Ester Hoffmann é graduada, mestre e doutoranda em Letras e professora da URI. E-mail: adriane@uri.edu.br

Marinês Ulbriki Costa é graduada e mestre em Letras, professora da URI e coordenadora do Curso de Letras. E-mail: marines@uri.edu.br

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS PROPOSTOS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Benise Albarello Rapachi

Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

Este trabalho aborda estratégias de leitura apresentadas em livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. O objetivo do trabalho é analisar a potencialidade e fragilidade das atividades de leitura constantes nesses recursos didáticos, tendo em vista a formação do leitor, bem como discutir a adequação das práticas de leitura às orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. O estudo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica e análise de livros didáticos pertencentes ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Para realizar esta investigação, analisam-se livros didáticos do 9º ano, amparando-se em referencial teórico-crítico dos autores Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja. Ao realizar a investigação, nota-se que o livro didático tem sido uma forte ferramenta para o aprendizado da Língua Portuguesa nas escolas, porém não deve ser unânime.

PALAVRAS-CHAVE: Construção de conhecimentos. Ensino. Livro Didático. Professor.

INTRODUÇÃO

Todo indivíduo está intrinsecamente capacitado ao ato de ler. Mas o que é ler? Segundo a autora Isabel Solé, “o ato de leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guia sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Neste contexto, trataremos aqui de como é trabalhado nas escolas as estratégias de leitura que constam no Livro Didático do 9º ano do Ensino Fundamental dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. O objetivo do trabalho é analisar a potencialidade e fragilidade das atividades de leitura

constantes nesses recursos didáticos, tendo em vista a formação do leitor, bem como discutir a adequação das práticas de leitura às orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Dos muitos desafios que a escola tem de enfrentar, fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente e ainda tenham gosto por isso, com certeza está entre os mais difíceis. Há, logicamente, uma diferença muito grande entre as pessoas letradas e que possuem ao menos um pouco do conhecimento da língua, e aquelas que não conseguiram essa aprendizagem.

Por isso, as atividades de leitura nas escolas devem ter uma importância e uma visão preferencial para que os alunos se interessem a aprender e a gostar de toda leitura, seja ela de um simples texto ou charge, até um romance.

O Livro Didático trabalhado na maioria das escolas e também o mais vendido, segundo o site do Programa Nacional do Livro Didático, traz várias atividades de leitura, algumas mais complexas para o 9º ano outras mais acessíveis.

As vezes, os professores acabam se valendo do livro didático e deixando de buscar outros textos e outras referências para apresentar em sala, prendendo, assim, a si mesmos e aos seus alunos ao livro escolar como única fonte de conhecimento. Apesar de ter passado por inúmeras mudanças até chegar no livro que conhecemos hoje, mudanças essas que se basearam na reformulação de conteúdos e também de seu caráter ideológico, o livro didático tem ocupado um espaço importantíssimo na vida escolar, visto que muitos professores se utilizam do mesmo, como o único meio de construção da sua atuação docente.

Contudo, devemos estar atentos para qual tipos de atividades o livro didático está dando maior ênfase e se essas atividades condizem com a realidade dos alunos e o correto aprendizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Leitura e texto

Para Marisa Lajolo, “o texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser.” Podemos entender, que uma leitura deve ter dois sujeitos: o que escreveu o

texto e aquele indivíduo que está lendo. Na escola, o papel da leitura nem sempre é fácil, ou seja, a autora explica que geralmente o ato de ler – o texto – acaba virando pretexto, intermediário da aprendizagem. A escritora Regina Zilberman destaca:

As afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habitua a segunda. Concebendo-se a alfabetização como um direito do homem, o que justifica sua franca expansão entre os diferentes povos e civilizações do planeta, ela não se concretiza sem o concurso do aparelho escolar, de modo que este se equipa e se estrutura, para atingir aquela meta com eficácia.¹

Ainda Zilberman diz que a crise de leitura tem sido interpretada também como uma crise na escola, por isso a importância que se deve ter com as atividades relacionadas à leitura e a sua prática.

Conforme Isabel Solé, “a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental.” (SOLÉ, 1988, p. 34). O que se espera desse resultado é de que os alunos possam ler textos de forma adequada e autônoma de acordo com sua idade.

ANÁLISE DOS OBJETOS

Análise do Livro Didático

A obra “Português Linguagens: 9º ano”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi lançada pela primeira vez em 2006, voltada, para o ensino fundamental. Essa primeira 1ª edição da obra foi recebida, segundo os autores, com entusiasmo por professores que reconheceram a possibilidade concreta de, com o apoio dela, transformarem sua prática pedagógica. Na 2ª edição, os autores procuraram confirmar ou aprofundar os rumos traçados pela 1ª edição. O livro está organizado em quatro unidades, sendo que cada unidade tem um tema principal e comporta vários capítulos que, por sua vez, são desenvolvidos a partir de subtemas que estão relacionados ao tema da unidade.

Já para o ensino médio, conforme defende Fernandes (2010), trata-se de um livro didático cuja presença em sala de aula parece anteceder as avaliações do

¹ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____ (Org). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.p. 11.

PNLEM. Segundo a resenha do livro, presente no guia do PNLD/2011.

Atividade Proposta

A atividade que se segue encontra-se na página 25, nela podemos constatar que foi bem desenvolvida a estratégia de leitura do texto:

“ Leia este poema de Elias José:

Saudades

Tenho saudades de muitas coisas do meu tempo de menina:
Sentar no colo do meu pai, ninar bonecas sem receio,
Chorar de medo da morte da mãe, sonhar com festa e bolo de aniversário,
Cantar com os anjos na Igreja, ouvir as mágicas histórias da Vovó,
Brincar de pique, de corda e peteca, acreditar em cegonhas, fadas e bruxas
E sobretudo no Papai Noel.
Será que quando for velhinha, e já estiver caducando, vou vir tudo de novo?

- 1) O poema apresenta duas partes e duas estrofes. Toda a 1ª estrofe é organizada em torno da oração constituída pelos dois primeiros versos. Nessa oração:
 - a) Qual é o sujeito?
 - b) Que função sintática desempenharam os termos saudades e de muitas coisas do meu tempo de menina?
- 2) Observe que as “coisas” mencionadas nos dois primeiros versos não são especificadas nele.
 - a) Que outros versos especificam as “coisas” de que o eu lírico tem saudades?
 - b) Divida em orações o trecho constituído por versos e classifique cada uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise do livro didático pesquisado, pode-se verificar que avanços ocorreram principalmente na participação do aluno e das metodologias utilizadas. Textos para leitura que colaboram para uma visão mais ampla, mais espaço para alunos falarem, estimulando o pensamento crítico e exposição de opinião e poucas atividades que envolvam aspectos linguísticos são algumas das conquistas.

Porém, ainda existem tradições que estão enraizadas nos planos de ensino, e que apesar de não apresentar bons resultados na construção de sujeitos leitores, permanecem na maioria dos livros didáticos, como textos com perguntas repetitivas e com transcrição do texto apenas. Para que tais práticas sejam revistas, ainda há muito a ser analisado, e rever conceitos de incentivo a leitura desde o Ensino Fundamental.

Ainda há muito que se pensar e rever sobre estratégias de leitura na escola. Entendemos que este ensino deva se apropriar de práticas de análise linguística, nas quais sejam destacados os efeitos de sentido dos textos, sejam eles orais ou escritos, pois a língua está em constantes modificações e intervenções de seus falantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos – PNLD 2014: língua portuguesa – ensino fundamental – anos finais**. Brasília, 2013.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 9º ano. 3. ed. reform. São Paulo: Atual, 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____ (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

Benise Albarello Rapachi é graduada em Direito e aluna do Curso de Letras. É mestranda em Letras no PPGLT da URI. E-mail: benisear@gmail.com

Ana Paula Teixeira Porto é doutora em Letras. Coordena o Grupo de Pesquisa “Práticas mediadoras de leitura”, certificado pelo CNPQ. E-mail: anapaula-porto@bol.com.br

JOGOS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA FERRAMENTA ÚTIL?

Bruna Gabriela Ozelame dos Santos

Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

Esse trabalho apresenta uma discussão sobre a utilização de jogos digitais disponibilizados gratuitamente na internet para aprendizagem da língua portuguesa no contexto escolar. Tem o objetivo de analisar a forma como essas ferramentas apresentam o ensino da língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e sua relação com a construção do pensamento crítico dos estudantes, considerando a abordagem dos PCNs sobre recursos didático-tecnológicos. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na qual autores como Piaget, Melão e Alves serviram de base para sustentar o estudo, além de uma análise de dois jogos online, presentes em propostas de trabalho de objetos educacionais do Portal do Professor. Com isso foi possível refletir sobre uma questão-chave: em que medida a utilização desses recursos didático-tecnológicos em sala de aula de fato promove uma qualificação do ensino da língua materna. Com a análise dos dois jogos, também se identificam as suas potencialidades e limitações como ferramentas de apoio à aprendizagem da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos digitais. Recurso Didático. Ensino da língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo rodeado por tecnologia e respostas rápidas. Diante disso, surge uma nova demanda: o aluno nativo digital. Para esses alunos muitas vezes a escola não dispõe de um ambiente adequado, especialmente por explorar metodologias e recursos muito diferentes dos que eles estão habituados.

A cultura digital traz diversos recursos que podem ser incluídos nas práticas pedagógicas para auxiliar o sistema de ensino. Dentre esses, foi selecionado para essa pesquisa o jogo digital como recurso a ser analisado. Nesse processo de inclusão de jogos digitais como recurso didático para aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental, o professor assume papel de mediador, respeitando os ritmos de aprendizagem dos alunos e proporcionando aos discentes

a prática e o desenvolvimento de competências, a construção de sentidos e a contextualização de experiências.

Porém, é preciso discutir se o uso de jogos digitais acarreta a aprendizagem da língua. Seriam os jogos instrumentos eficazes? Trazem oportunidades inovadoras para o ensino da língua nas escolas? Considerando tais questionamentos, essa pesquisa tem por objetivo analisar a aplicabilidade de dois jogos digitais que estão disponíveis no Portal do Professor¹ como ferramentas de apoio às aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, relacionando com as competências de aprendizagem previstas nos PCNs e na Matriz de Referência do Ensino Fundamental.

Justificando a abordagem da pesquisa, tem-se que muitos autores discorrem sobre a implementação de recursos tecnológicos como apoio à aprendizagem, mas falta descobrir em que medida a utilização desses recursos promove efetivamente o aprendizado da língua materna pelos alunos, conforme sugere Tezani (2006, p. 14) “Nesse sentido, importa analisar os jogos como estratégias de ensino, por meio das quais, ao agir, a criança projeta seus sentimentos, vontades e desejos, buscando, assim, a afetividade na aprendizagem.”.

A ideia central também aborda a identificação de potencialidades e limitações dessas ferramentas, propondo uma discussão sobre o desenvolvimento desses recursos didático-tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa tal como propõem os documentos oficiais norteadores.

Nas próximas páginas são apresentadas concepções sobre o ensino de língua portuguesa abordando os PCNs e as ferramentas de avaliação, bem como a Matriz de Referência do Ensino Fundamental como norteadora do processo de aprendizagem; após, uma revisão teórica sobre ensino e tecnologias digitais e os jogos na aprendizagem; a análise dos jogos e a descrição do corpus são subsequentes. Finalizando a pesquisa são apresentadas as considerações finais.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O Ensino Fundamental, conforme orientação da LDB prevê em seu art. 32, parágrafos I, II e III, a formação do estudante citando o domínio pleno da leitura

¹Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

como um dos meios básicos para a aprendizagem; a compreensão de assuntos variados e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, considerando a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Nesse sentido, é importante ressaltar relevância do aprendizado do ensino de língua portuguesa pelo aluno, visto que a compreensão da língua materna é essencial para o desenvolvimento das outras competências curriculares.

O domínio da leitura e escrita (habilidades requeridas pela LDB) é uma atividade inerente a todas as disciplinas, porém o foco do ensino de língua portuguesa tem papel fundamental: exercitar práticas de leitura e escrita para formar leitores, os quais apresentarão um aprendizado satisfatório em todas as outras áreas; ao indagar sobre isso é preciso pensar em formas e métodos de ensino.

OS PCNS E AS FERRAMENTAS DE AVALIAÇÃO

Ensinar não é apenas repassar conteúdo, é preciso certificar-se de que o aluno de fato aprendeu e consegue aplicar os conceitos aprendidos.

Para isso se faz necessária a utilização de métodos de avaliação específicos, não com o objetivo de dar notas a erros e acertos, mas para mensurar aquilo que de fato o aluno aprendeu.

Os PCNs trazem critérios de avaliação que devem ser utilizados pelos professores para nortear a avaliação de aprendizagem dos discentes. Para cada critério é possível desenvolver atividades específicas de investigação, nas quais o objetivo é identificar as dificuldades do aluno e proporcionar a recuperação durante o processo de ensino, possibilitando, dessa forma, medir o aprendizado do estudante com maior precisão.

Com isso, os docentes devem proporcionar atividades que desenvolvam tais habilidades, utilizando todos os recursos que forem possíveis e adequados à prática do ensino.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO NORTEADORA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Outro documento que traz considerações importantes a respeito das

competências que devem ser desenvolvidas pelas práticas de ensino é a Matriz de Referência do Ensino Fundamental.

Nesse documento existem seis tópicos relacionados com as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos e cada tópico traz descritores que determinam essas habilidades.

Os tópicos relacionam-se com as competências de leitura, interpretação, identificação de relações, sentido e marcas linguísticas, conforme expõe os descritores 17, 18 e 19 (pertencentes ao tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido).

Dessa forma, a intenção é trabalhar em língua portuguesa a construção de sentido e a formação do pensamento crítico do estudante, não como uma série de regras a serem decoradas, mas sua aplicabilidade na composição da linguagem e a diferenciação de sentido que podem causar.

ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Diante do cenário atual, é plenamente aceitável e necessária a integração da tecnologia com a escola, visto que o processo de ensino-aprendizagem vai muito além de repasse de conteúdos e utilização de livros didáticos: requer pesquisa para construção de pensamento crítico.

Como forma de incentivar essa integração, todos os documentos aqui citados (LDB, PCN e Matriz de Referência do Ensino Fundamental) trazem uma característica comum: a presença da tecnologia como recurso a ser explorado em cada área do conhecimento.

Conforme afirma Moran (2013), cabe mencionar que existe um distanciamento entre o exigir e o fazer, entre o que é idealizado e o que é realizado nas escolas. A lei traz a orientação do que se deve fazer, a escola, muitas vezes, não sabe como fazer. Nesse sentido Moran afirma que:

A discussão gerada por essa análise é de que a escola como espaço de aprendizagem deve proporcionar um ambiente o mais próximo possível da realidade do aluno, incluindo em seu método de trabalho as atividades que os discentes façam porque gostam não porque são obrigados, tampouco pelo fato de obter uma certificação.

Nesse sentido, a inclusão das tecnologias de ensino vem se tornando uma ferramenta de apoio para o processo de ensino-aprendizagem. “O uso das novas tecnologias de informação e de comunicação implica uma partilha renovada de saberes e um alicerçar de competências que fomente o sucesso da implementação do processo ensino/aprendizagem mais adequado.” (MELÃO, 2010, p. 85).

Jogos e aprendizagem

Diversas ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para apoiar o ensino. Cada uma dessas ferramentas deve ser adequada e possibilitar complemento ao aprendizado do aluno, uma vez que o discente aprende mais quando é estimulado a buscar o conhecimento que lhe interessa.

O uso de tecnologias, conforme afirma Masetto (2013), instiga uma discussão sobre a forma de utilização e a importância da mediação do docente no processo ensino-aprendizagem. Diante disso, o debate a respeito de mediação pedagógica insere uma questão importante: a postura do professor em função do emprego das ferramentas tecnológicas e a orientação ao aluno sobre seu aproveitamento.

Os jogos digitais devem servir como fontes de fixação de aprendizagem e ainda instigar a curiosidade e promover a reflexão do aluno acerca do assunto estudado, visto que os PCNs trazem a habilidade de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (PCN, p. 8) como um dos objetivos de aprendizado do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Masetto (2013) complementa:

as técnicas só poderão colaborar para o desenvolvimento das pessoas quando empregadas numa perspectiva de aprendizagem, em que o aprendiz é o centro do processo, que se realiza num clima de confiança e parceria entre alunos e professor, que também estão imbuídos de uma mesma proposta de aprendizagem cooperativa. (MASETTO, 2013, p. 169).

Dessa forma, envolver o aluno no processo de aprendizagem como sujeito ativo provoca uma mudança de comportamento e conseqüentemente permitirá um desenvolvimento constante desse.

Análise dos jogos digitais

Os objetos de análise nessa pesquisa são dois jogos digitais que fazem parte dos recursos multimídia disponível no Portal do Professor.

Descrição do corpus

O corpus da pesquisa é composto por dois jogos digitais doravante denominados “Jogo A” e “Jogo B”.

Jogo A – Game da Reforma Ortográfica - Recurso disponível desde setembro de 2009. O jogador deve responder às questões propostas a fim de avançar “casas”, como em um jogo de tabuleiro, até atingir a casa final. Traz, em suas perguntas, conteúdos que abordam as regras do acordo ortográfico da Língua portuguesa.

Jogo B – Causos e Falas – episódio 1: Hora de festejar - Recurso disponível desde maio de 2011, tem o objetivo de verificar a compreensão e permitir que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre os temas apresentados sendo composto por perguntas de múltipla escolha referentes a seis temas interdependentes relativas aos temas tratados no vídeo e desenvolvidos nos textos e atividades.

Crítérios de análise

Para a análise dos jogos em questão foram utilizados critérios baseados em roteiros de análise de objetos educacionais, possibilitando adequar os critérios de acordo com os objetivos dessa pesquisa e criar um roteiro adequado, o qual foi elaborado em três grupos: (1) Análise geral do jogo; (2) Análise da interface e jogabilidade; (3) Análise do ensino da língua através dos jogos.

Análise pedagógica dos objetos

Essa seção apresenta a análise dos objetos pesquisados a partir dos critérios

estabelecidos e posteriormente, as considerações gerais sobre as potencialidades e as limitações de cada jogo.

Quadro 1 – Critérios de análise I e II.

I - Em geral o jogo:		Jogo A		Jogo B	
		Sim	Não	Sim	Não
1	Aparece como uma ferramenta atrativa para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto atual.	x		x	
2	É embasado em alguma perspectiva de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.	x		x	
3	Atende à proposta curricular para o ensino básico explicitada em documentos oficiais (PCN e LDBEN).		x	x	
4	Prioriza questões gramaticais com regras para o uso da língua .	x			x
5	Prioriza questões em que o uso da língua aparece de forma contextualizada.		x	x	
II - Interface e jogabilidade:		Jogo A		Jogo B	
		Sim	Não	Sim	Não
6	Contém recursos audiovisuais atrativos.	x		x	
7	Contém recursos que permitem que o usuário escolha qual etapa/fase do jogo quer jogar.		x	x	
8	Existe exploração da interatividade entre o jogador e o jogo.	x		x	
9	Existem regras (tutoriais) para orientar o jogador.	x		x	
10	Apresenta autocorreção.	x		x	
11	Possibilita que, a partir de erros anteriores, o jogador reflita e crie novas estratégias para vencer o desafio.	x		x	
12	Apresenta a causa do erro do jogador.		x	x	
13	Possibilita a escolha de níveis de dificuldade distintos.		x		x
14	Apresenta inicialmente as questões mais fáceis para gradativamente chegar às mais complexas.		x		x
15	Proporcionam uma aprendizagem prazerosa da língua portuguesa.		x	x	

Quadro 2 – Critério de análise III.

III - Ensino da língua através dos jogos		Jogo A	Jogo B
Abordagem	O jogo contempla qual abordagem específica referente à aprendizagem da Língua Portuguesa?	Domínio de regras, especificamente a Reforma ortográfica da língua portuguesa.	Recursos linguísticos em uso: fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais
	Essa abordagem da língua se difere em alguma perspectiva do que comumente se encontram nos livros didáticos tradicionais?	Em alguns livros didáticos o estudo da gramática é contextualizado, o que não ocorre no jogo.	A abordagem é a língua em uso, em situações concretas, com relação à literatura. Nesse sentido difere da didática tradicional, que muitas vezes não faz essa relação.
Competências	Que competências são desenvolvidas pelo jogo, considerando os PCNs?	Pode colaborar para o desenvolvimento da competência: "Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades lingüísticas e ortográficas".	— Demonstrar compreensão de textos orais; — Atribuir sentido a textos orais e escritos; — Compreender textos a partir do estabelecimento de relações
Ensino da Língua	A língua, enquanto instrumento de interação social, é priorizada nos jogos?	É priorizado o conjunto de regras da língua, não a língua em uso.	O jogo prioriza a língua em uso.
	A língua é explorada na sua modalidade oral e escrita nos jogos?	Somente na modalidade escrita.	O jogo explora a oralidade e a escrita, pois trabalha com diálogos dos personagens.
	A língua culta é a variedade priorizada nos jogos ou outras variações são contempladas?	Somente a língua culta, pois apresenta diversas palavras que podem não ser do vocabulário coloquial dos alunos.	Tanto a língua culta quanto a coloquial são trabalhadas no jogo, bem como variações linguísticas regionais.

Jogo A - potencialidades e limitações

O jogo de tabuleiro inicialmente apresenta-se como uma ferramenta atrativa, pois apresenta um tutorial, informações adicionais sobre a elaboração do jogo e a função “jogar”. Mas ao analisar a jogabilidade, essa impressão inicial vai sendo alterada.

A perspectiva que embasa o jogo é o ensino de regras ortográficas, mas não apresenta uma contextualização. Apresenta uma pergunta e três opções de resposta, fazendo com que o jogador pense qual delas é a correta. Cada resposta correta orienta o jogador a avançar uma casa no tabuleiro, que dá a possibilidade de

continuar escolhendo perguntas para avançar casas.

Cada resposta errada possibilita que o jogador responda novamente até acertar e então avançar uma casa. Nesse ponto foi observado que não há nenhum comentário sobre o erro, ponto negativo, pois o aluno fica sem saber o motivo de seu raciocínio não estar correto.

O tabuleiro é composto por 25 casas e o cartão de perguntas apresenta 50 questões surpresa. Todo o decorrer do jogo é acompanhado por uma música contínua, porém, não há sons diferenciando os erros e os acertos.

Não apresenta uma pontuação e o temporizador é mal aplicado, pois não marca o tempo de todo o jogo. Em geral o jogo não é estimulante, uma vez que, respondidas as 50 questões, o jogador não terá mais desafios, visto que as questões não são modificadas. Dessa forma, pode ser comparado a uma questão de múltipla escolha em um livro didático, corrigidas pelo professor, pois não traz ferramentas que diferenciem o processo.

Analisando as competências requeridas pelos PCNs, visualiza-se uma grande carência de desenvolvimento, pois foi possível elencar apenas uma competência, que não será totalmente desenvolvida. Para que essa competência pudesse ser de fato realizada, seria necessário que o jogo trouxesse uma proposta de criação de texto com as palavras ou conjunto de palavras que o compõe, ou atividade semelhante, que desafie o jogador a aplicar o conhecimento adquirido.

Em síntese, o jogo não proporciona um aprendizado efetivo, é um repasse de informação. Nesse sentido, essa ferramenta deve ser aprimorada para que produza um aprendizado efetivo e possa promover uma melhor qualificação do ensino da língua materna.

Jogo B - potencialidades e limitações

O jogo faz parte do programa “Causos e falas daqui e dali” e é composto por três episódios, sendo que o escolhido para a análise foi o episódio 1: Hora de Festar! Esse conjunto de episódios faz parte do projeto Conexão Linguagem, em que são utilizadas ferramentas de áudio e vídeo com o objetivo de trabalhar alguma competência da língua portuguesa.

O episódio do programa em questão é composto pelo vídeo inicial, atividades

de leitura de textos e realização de exercícios e o software o qual trabalha questões da língua em uso de acordo com o episódio.

Os temas abordados no jogo são a variação linguística, os elementos das narrativas, a verossimilhança, a oralidade e a escrita e o combate a preconceitos.

O jogo, por ser uma ferramenta de apoio a um contexto já trabalhado, faz referência à história do vídeo, apresentando um cenário de uma fazenda, onde irá ocorrer uma festa de casamento, com diversos personagens que estão ali para a festa.

A ideia é que o aluno participe da festa, mas utilize roupas adequadas, então a proposta do jogo é fazer com que o aluno responda questões para ganhar pontos (que são representados por peças de roupas e acessórios), quanto mais questões acertar, mais pontos conseguirá.

É possível perceber que essa ferramenta didática contempla uma aprendizagem de língua portuguesa, visto que está amparada em um contexto e permite a realização de um trabalho bem elaborado pelo professor.

Apesar da atividade fundamental do jogo ser perguntas de múltipla escolha, o aluno tem a possibilidade de pensar sobre a utilização da língua naquela (ou em outras) situações, pois as questões são estruturadas em textos e os comentários em cada um são complementares.

Assim como em outras modalidades de jogos, a possibilidade de acumular pontos instiga o estudante a continuar, para conseguir uma maior pontuação. Como fator negativo, pode-se considerar que o jogo não apresenta nenhum tipo de som nem temporizador.

A utilização desse jogo permite associar o descritor D18 da Matriz de Referência, que traz como competência “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão” ao aprendizado dos alunos, visto que trabalha com as questões de produção de sentido.

Sendo assim, a análise do jogo B permite perceber que essa ferramenta é útil e pode ser utilizada pelos professores na produção de suas aulas, pois colabora com o desenvolvimento de algumas competências previstas no PCN e na Matriz de Referências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto na pesquisa e nas análises, foi possível identificar em que situações os jogos digitais em sala de aula são ferramentas úteis.

Não há como evidenciar um “sim ou não”, pois a utilidade dessas ferramentas depende do contexto em que estão inseridas, da finalidade de cada uma e das competências que possibilitam desenvolver. Assim como os jogos lúdicos ou as dinâmicas de grupo, os jogos digitais precisam antes ser pensados, analisados e debatidos entre os professores.

Podem ser ferramentas úteis e promover o aprendizado da língua, possibilitando promover um ambiente mais próximo da realidade do aluno nativo digital, mas precisa estar inserido em um contexto adequado, desenhado por professores e programadores em conjunto, deve ter característica de jogo, instigar a curiosidade e a vontade do aluno, e ainda promover o ensino da língua materna.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educação, Formação & Tecnologias**, v.1(2); p. 3-10, nov. 2008. Disponível em: http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn_artigo/6030abd204.pdf. Acesso em: 18 jun. 2014.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 141-171.

MELÃO, Dulce Helena. Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). **Exedra**, n. 3, p. 75-90, 2010. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/N3/06ADulce-melao_pp_75-90.pdf. Acesso em: 18 jun. 2014.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-72.

TEZANI, Thaís Cristina. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília, v.7, n.1/2, p. 1-16, 2006. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/603/>

486. Acesso em: 12 maio 2014.

Bruna Gabriela Ozelame dos Santos é graduada em Administração (UFSM), acadêmica do 4º semestre de Letras - Português e Literaturas (UFSM/EAD) e pós graduanda em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (URI). Atualmente atua como orientadora de educação profissional nas áreas de gestão, comércio e redação administrativa (SENAC/RS). bgsantos@senacrs.com.br

Ana Paula Teixeira Porto é graduada em Letras (UFSM), Especialista em Educação a Distância, Mestra e Doutora em Letras (UFRGS), na área de Literatura Brasileira. Realizou estágio de pós-doutorado sobre literatura angolana lusófona. Realiza pesquisa na área de Letras, com ênfase nos Estudos Literários e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, formação de professores e tecnologias, mídias e ensino. anapaula@uri.edu.br

LEITURA E TECNOLOGIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Emanoeli Ballin Picolotto

Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais determinam que, na Educação Básica, devem ser formados alunos leitores com competência na compreensão de linguagens e usos de tecnologias. Considerando isso, este trabalho aborda o uso de recursos tecnológicos em práticas leitoras para o Ensino Médio e contempla uma análise sobre a efetividade dele para formação de leitores. Para tanto, tem como objetos de análise livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo Ministério da Educação para uso em escolas públicas. O objetivo do estudo é refletir sobre a adoção de tecnologias como instrumentos pedagógicos para a criação do hábito de leitura e construção de análise e interpretação consistente sobre o texto. A pesquisa está fundamentada em referencial teórico-crítico sobre tecnologia e ensino, bem como na identificação de recursos tecnológicos com potencial para desenvolvimento de atividades de leitura. Textos de autores como Kenski, constituem o referencial teórico-crítico que dá suporte à pesquisa. A realizar esta investigação, contata-se que, apesar de haver um incentivo ao uso de recursos tecnológicos na formação básica, eles são pouco explorados e, quando o são, não constituem instrumentos efetivos para a construção de práticas de leitura eficazes.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ensino. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, assim como de outras disciplinas, está sendo reestruturado. Antes bastava que o professor manuseasse com destreza o quadro negro, o livro didático e o conteúdo, pois já era o suficiente para ministrar uma aula. Mas hoje essa didática está, aos poucos, se modificando, pois, além de um profissional que tenha domínio de turma e bons subsídios teóricos, é preciso estar atento com as diferentes tecnologias que vêm surgindo, muitas já dominadas pela grande maioria dos alunos.

Essa constatação já está ratificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN)ao salientarem que é preciso utilizar instrumentos tecnológicos no ambiente escolar para que os alunos estejam atualizados em relação às novas tecnologias. De acordo com Garcia (2013) através das tecnologias há um melhor processo de ensino-aprendizagem, ocasionando assim novas maneiras de ensinar e aprender. Ao mesmo tempo em que se compartilha com essa ideia de que é preciso inserir as tecnologias, o ponto-chave parece ser o de quais usar e como usar.

O professor, por sua vez, encontra na gama de ferramentas e aplicativos um suporte a mais para trabalhar na Educação Básica, como citar exemplos do que existe. Sabe-se que explorar esses recursos proporciona algo diferente, inovador e ainda possibilita um amplo acervo de ferramentas, que podem ser utilizadas de acordo com a necessidade de cada turma. Além disso, é uma forma a mais de chamar a atenção do aluno, que em meio a uma era totalmente tecnológica, manuseia e utiliza as tecnologias quotidianamente, possuindo mais facilidade e interesse em participar das aulas.

Partindo desses pressupostos iniciais, o objetivo desse estudo é identificar como aparece o uso das novas tecnologias no livro didático, que é um material de apoio disponibilizado e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em escolas públicas, no qual o professor pode utilizar para planejar suas aulas. É ainda em muitos contextos a principal fonte de referência para o professor e o único material ao aluno. Nessa investigação busca-se dar enfoque em como a utilização das novas tecnologias acontece no ambiente escolar, como instrumento pedagógico para incentivo ao hábito de leitura. Assim os livros a serem analisados serão de diferentes editoras, autores, e do 2º ano do Ensino Médio.

A pesquisa desenvolve-se através de análise dos livros didáticos, buscando mostrar quantas vezes aparece abordagens referentes ao uso das Tecnologias de Informação (TICs), como ferramentas de auxílio na prática leitora. Textos como os de Kenski, e outros diversos autores, contemplam o referencial teórico-crítico do trabalho, que se constitui basicamente sobre tecnologia e ensino, assim como recursos tecnológicos para se trabalhar com a leitura na Educação Básica.

Para alcançar o objetivo desse estudo, o trabalho será dividido da seguinte forma: primeiro uma contextualização sobre a importância de aliar a educação e as tecnologias na sala de aula, em seguida haverá a análise dos livros didáticos, mostrando como acontece a abordagem das ferramentas tecnológicas no formato de

apoio impresso, para então chegar as considerações finais.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

No livro *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*, publicado em 2012, Vani Moreira Kenski traz apontamentos acerca da utilização das novas tecnologias em sala de aula, afirmando que escola e professores precisam ser reestruturados, pois no que diz respeito aos professores muitas vezes estes não possuem conhecimento para lidar com determinados softwares, que podem ser ferramentas difíceis de manusear. Já a escola pode não ter um espaço adequado, com computadores que disponham de acesso à internet e de softwares úteis para fins educacionais.

Muitos são os desafios encontrados diariamente para se trabalhar de maneira diferente no contexto escolar. Existem dificuldades, como falta de estrutura e de materiais de apoio disponibilizados pela escola, como o livro didático que nem sempre apresenta muitas sugestões para instigar tanto professor quanto aluno a trabalhar com ferramentas tecnológicas. Essa falta de apoio e conhecimento por parte do docente acaba ocasionando certo desleixo, pois ele encontra dificuldade em produzir um material didático, utilizando uma ferramenta tecnológica.

Se trabalhadas de maneira adequada, as novas tecnologias podem modificar, de maneira positiva, a aprendizagem do aluno. De acordo ainda com Kenski (2012) elas são capazes de redimensionar o espaço escolar em, no mínimo, dois aspectos:

O primeiro diz respeito aos procedimentos realizados pelo grupo de alunos e professores no próprio espaço físico da sala de aula. Nesse ambiente, a possibilidade de acesso a outros locais de aprendizagem – bibliotecas, museus, centros de pesquisa, outras escolas etc. – com os quais os alunos e professores podem interagir e aprender modifica toda a dinâmica das relações de ensino e aprendizagem. Em segundo aspecto, é o próprio espaço físico da sala de aula que também se altera. (KENSKI, 2012, p.50).

Conforme destaca a autora, trabalhar com a tecnologia aliada ao ensino traz vantagens para a prática docente do professor tanto na maneira como os alunos irão receber o conteúdo, como no próprio espaço escolar, que, com uma metodologia diferenciada, será moldado de maneira diferente, fazendo até com que os alunos se

sintam mais motivados em aprender e buscar o conhecimento. Considerando que vivemos em uma era totalmente tecnológica, então certamente atividades que utilizem esses equipamentos trarão mais benefícios para a aprendizagem do discente.

Muitas são as vantagens no que diz respeito ao ensino vinculado às novas tecnologias, e uma das razões disso é a importância de quebrar paradigmas, pensando em por que não incluir softwares diferenciados para ajudar ainda mais na aprendizagem do aluno? Certamente poderá haver uma aula mais significativa. De acordo com Valadares (2012) atividades sobre o ensino de língua portuguesa, por exemplo, aliadas às tecnologias, têm a capacidade de ampliar o processo de leitura, de escrita e ainda, em relação ao aluno “o gabarita a produzir uma autonomia que não se encontra nos suportes tradicionais” (VALADARES, 2012, p.74). Por isso nota-se a importância de se trabalhar com essas ferramentas, pois, além de chamarem mais a atenção dos alunos, fazem com que eles conheçam e aprendam a manusear diferentes tecnologias.

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

O primeiro livro a ser analisado faz parte da coleção *Português: Linguagens em Conexão*, do 2º ano do Ensino Médio, tem como autores Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling e é publicado pela editora Leya. A obra faz parte dos inúmeros livros que são autorizados pelo Ministério da Educação para fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Publicado em 2013, e com indicação para os anos de 2015, 2016 e 2017. Trata-se de um exemplar bastante ilustrativo e um de seus principais objetivos é “compreender as novas tecnologias e seus impactos nas mudanças da língua e da linguagem” (SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p.03). Composto por 352 páginas, divididas em 37 capítulos, o livro é dividido em duas partes, e na primeira há a abordagem do conteúdo referente à literatura, depois o espaço é destinado ao ensino da gramática.

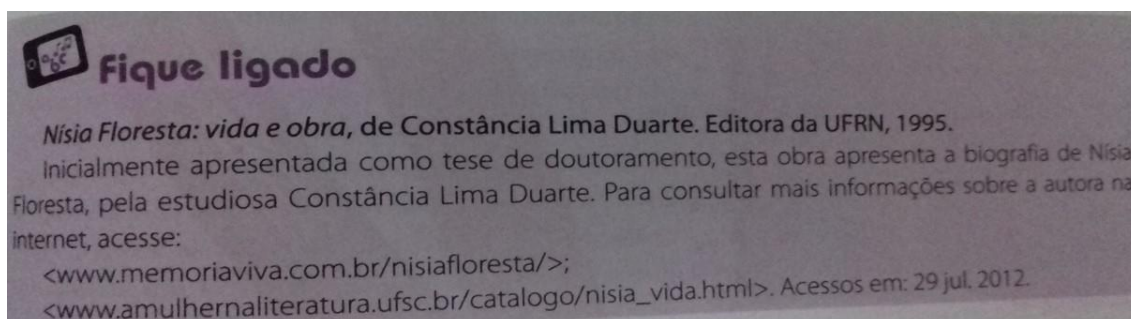
Ao se realizar uma análise inicial desse objeto, pode-se destacar que, em um primeiro momento, o livro parece ser atualizado em relação às novas tecnologias, até pelo fato de um de seus principais objetivos fazer referência a essas ferramentas de auxílio. Porém após uma minuciosa avaliação, é possível constatar que, quanto

às atividades com recursos tecnológicos presentes na parte do ensino de literatura, em 14 vezes foi citado algum recurso tecnológico, mas não há nenhuma atividade utilizando ferramentas.

A referência à apropriação tecnológica no livro consta da seguinte forma: Dicas de site (duas vezes); dicas de curta-metragem (uma vez); dicas de vídeo (uma vez); dicas de biblioteca virtual, (uma vez); dicas de música (uma vez); dica de entrevista online (uma vez); dicas de obras em formato digital (duas vezes); dica de site para baixar obras (três vezes); e por fim, dicas de livro game (duas vezes).

Todas essas sugestões estavam presentes, geralmente, no final dos capítulos, numa aba em destaque, nomeada “Fique ligado”, a qual remete para que os alunos, ao chegarem à casa, depois da aula, acessarem os links disponibilizados nessa caixa. Ou seja, está implícito que o recurso é algo optativo ao aluno e não ao processo de sala de aula com exploração mediada pelo professor. Em nenhum momento, é referida alguma atividade que pode ser feita a partir desses comentários extras. A aba “Fique ligado” pode ser visualizada:

RECORTE 1 – Seção “Fique ligado”



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p.307.

Em relação à parte da gramática, os resultados são ainda mais assustadores quanto à inserção de TICs. Há seis sugestões, assim distribuídas: informação sobre autores (uma vez); sugestões de site para pesquisa (uma vez); obras disponíveis para download (três vezes) e sugestão de documentário (uma vez). As propostas seguem a mesma estrutura das de literatura, uma diferença é que aqui há menos da metade de sugestões de links em relação à outra.

Quando observamos que tipo de recursos são citados, constatamos que estes não estão de acordo com as leis impostas nos PCNs, pois não encontramos

atividades relacionadas ao uso das TICs, mas sim sugestões de sites, que podem ou não ser explorados pelo professor. Esses links se encontram em uma aba do livro no final dos capítulos, remetendo que, se o aluno quiser pesquisar mais sobre a aula, pode acessar em outro ambiente, fora da sala de aula. Esse tipo de orientação, enfim, pouco ajuda na construção de aulas mais produtivas e diferenciadas.

A partir da análise desse material didático, que vai ser trabalhado com alunos do Ensino Médio, podemos questionar: as autoras conseguiram cumprir os objetivos propostos no início do livro quando afirmaram que uma das metas é compreender o uso das tecnologias aliadas ao ensino da língua e da linguagem? Certamente não, pois não aparece nenhuma atividade, por mais simples que seja, utilizando recursos/ferramentas tecnológicas nas quais o professor explore um contexto de aprendizagem significativa. Em outros termos, existe uma enorme carência em atividades voltadas à efetiva utilização de softwares diversificados, ocasionando, dessa forma, uma grande lacuna na aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, ainda podemos nos questionar: será que é possível compreender as novas tecnologias, visualizando links, sem que uma contextualização referente aquele vídeo ou obra, que ali está sendo sugerido, seja feita? Certamente não, pois os alunos precisam ter, no mínimo, uma noção referente a determinado tema que estejam estudando, pedir para que eles visualizem estes links sem ao menos uma contextualização ou até propor uma atividade sem ter trabalhado com determinado assunto é no mínimo assustador.

A próxima obra a ser analisada é a da coleção *Viva: Português: ensino médio*, publicada em 2014 pela editora Ática, também do 2º ano do Ensino Médio, e mais uma obra disponibilizada pelo Ministério da Educação através do programa PNLD. Aqui se encontra um livro com 384 páginas, distribuídas em seis capítulos. Literatura e gramática, nessa obra, andam juntas. Primeiro é apresentado o conteúdo referente à literatura, e em seguida, no mesmo capítulo, há a parte destinada para a gramática.

Esse livro se difere em alguns aspectos, em relação ao outro livro. Aqui em oito vezes aparecem sugestões que remetem às novas tecnologias, porém só duas delas dizem respeito a atividades para serem trabalhadas com os alunos no ambiente escolar. Dentre as implicações, destacam-se: sugestões de site (quatro vezes); sugestão de site com letras de músicas (uma vez); sugestão de vídeo (uma

vez). Esses links, também ficam em destaque no final de cada capítulo em uma aba nomeada “Ver na internet”, ou seja, assim como no livro anterior, aqui, aparentemente, o objetivo é fazer com que o aluno pesquise esses links em outro momento, como está destacado na imagem a seguir:

RECORTE 2 – Seção “ver na internet”

A PROVEITE PARA...

➤ ... ler
Relações internacionais: cenários para o século XXI, de Wagner Costa Ribeiro, editora Scipione.
O autor explica a nova ordem mundial, abordando desde política até novas tecnologias.

A era dos festivais, de Zuzana Homem de Mello, editora 34.
O I Festival da Record marcou, em 1960, o início de um período criativo da MPB, em que a bossa nova conviviu com o samba e o iê-iê-iê, o tropicalismo se afirmava ao lado da canção de protesto, e surgiam talentos como Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Os Mutantes. Na foto, Marília Medalha e Edu Lobo (com o violão), durante o festival de 1967.

Enciclopédia da música brasileira: popular, editora Publifolha.
Traz informações sobre grandes intérpretes e compositores da MPB, dos mais antigos aos mais recentes.

Histórias de canções: Chico Buarque, de Wagner Homem, editora Leya Brasil.
Livro que traz a coleção das histórias de canções de Chico Buarque de Hollanda.

➤ ... assistir a
Dona Flor e seus dois maridos, de Bruno Barreto (Brasil, 1976).
Flor, jovem viúva que volta a se casar, é atormentada pelo espírito do falecido marido. Baseado em livro de Jorge Amado.

Cazusa: o tempo não para, de Sandra Werneck e Walter Carvalho (Brasil, 2004).
Filme sobre a história de Cazusa, importante nome do rock brasileiro da década de 1980.

Adeus, Lenini!, de Wolfgang Becker (Alemanha, 2003).
Para proteger a saúde da mãe que estivera em coma durante a queda do Muro de Berlim, filho (o ator Daniel Brühl, na foto) finge que o socialismo alemão não acabou enquanto sente as mudanças da nova ordem mundial.

➤ ... ver na internet
www.vagalume.com.br
Site que disponibiliza letras de músicas nacionais e estrangeiras. Acesso em: 31 jan. 2013.

www.cifraclub.com.br
Site com cifras de diversas músicas (nacionais e estrangeiras) para quem tem conhecimento de linguagem musical. Acesso em: 31 jan. 2013.

Fonte: CAMPOS, CARDOSO, ANDRADE, 2013, p.89.

Para somar o número total de oito sugestões em relação à utilização de alguma ferramenta tecnológica, há a presença de duas atividades, pouco explanadas, mas bem interessantes, as quais irão demandar empenho, pesquisa e domínio dos alunos, exigindo dedicação de todos para um trabalho com qualidade. A primeira sugestão é a construção de uma reportagem, ou seja, a partir do conteúdo referente ao gênero textual reportagem, a atividade que o livro indica é a de fazer uma reportagem através de um vídeo. Assim os alunos terão que preparar o roteiro de perguntas, decidir que vai entrevistar e quem será o entrevistado e por fim, editar as cenas que foram gravadas. Essa atividade certamente irá fazer com que todos

entendam o gênero, e já pratiquem como se faz uma reportagem, além de propiciar para ambos o conhecimento tecnológico em relação a confecção de um vídeo.

A segunda atividade proposta pelo livro é a produção de um filme. No livro consta um pequeno roteiro de como elaborar esse filme caseiro. Os alunos primeiramente terão que escolher o conto/obra que querem representar, ensaiar muito, e em seguida editar esse vídeo. A sugestão dada no livro ainda, é que os alunos gravem tudo com muito zelo para facilitar quando forem editar. Essa atividade, além de fazer com que os alunos entendam determinada obra, mais a fundo, irá permitir que muitos despertem o interesse pela representação teatral, além de ser uma forma de expressão para aqueles alunos considerados tímidos, perderem o medo de falar em público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise desses dois objetos, é possível constatar que ainda há um longo caminho a ser percorrido quando se pensa na efetiva utilização de recursos tecnológicos para ensino da língua. Uma primeira constatação é de que parece não existir diálogo entre os órgãos públicos para a elaboração do material de apoio que será distribuído e utilizado pelos alunos da rede pública de ensino e os PCNs–construídos pelo poder público federal – os quais pregam a necessidade de as tecnologias estarem inseridas no contexto de aprendizagem e ensino.

De acordo com os PCNs alguns quesitos, em relação à utilização das novas tecnologias na sala de aula, devem ser levados em consideração, dentre eles: “Elaborações inventivas com materiais, técnicas e tecnologias disponíveis na sociedade humana (PCNs, 2000, p. 49)”; “Inclusão da informática como componente curricular (PCNs, 2000, p. 58)”; “obtenção e utilização de informações, por meio de computador, e sensibilizar os alunos para a presença das tecnologias no cotidiano. (PCNs, 2000, p. 61) ”.

Alguns desses itens, listados acima, estão sendo abordados nos livros didáticos analisados? Exceto as duas atividades que foram mencionadas na obra *Viva: Português: ensino médio*, nenhum dos autores corresponde a esses objetivos propostos pelos PCNs, porque parece haver uma falta de vontade e de conhecimento dos profissionais que elaboram e planejam o livro didático. É possível

supor que esses materiais não estão em conformidade com as leis que estão estipuladas nos PCNs, além disso há erro também por parte de quem escolhe esse tipo de material que é considerado incompleto, por não estar de acordo com as regras vigentes.

Mesmo havendo orientações que pontuam que o ensino esteja vinculado com diversas ferramentas tecnológicas, nem mesmo a principal ferramenta impressa disponível nas escolas trabalha com essa concepção. Conseqüentemente aquilo que é definido, por lei inclusive, acaba não sendo colocado em prática. Assim os alunos ficam prejudicados, e posteriormente muitos professores deixam de ministrar aulas diferentes, com suportes diferentes por não possuírem o conhecimento adequado, ou até por não terem contato com esse tipo de planejamento utilizando algum recurso tecnológico, sendo que nem mesmo no livro didático traz atividades nesse contexto.

É possível perceber que esses recursos que se dizem tecnológicos e estão presentes no livro didático são meros “complementos” e não são usados efetivamente nas atividades de ensino, pois, na maioria dos casos, o que aparece são apenas sugestões de sites no final dos capítulos e não atividades adequadas que condizem com a realidade dos alunos. Assim se torna cada vez mais difícil trabalhar de forma diferenciada na sala de aula, tendo em vista que nem a principal ferramenta de consulta do professor e aluno, o livro didático, traz essas mudanças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 06 abr. 2016.

CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia de. **Viva o português: ensino médio**. São Paulo: Ática 2013.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação a Distância**, Batatais-SP, v.3, n. 01, p. 25-48, jan./dez. 2013. Disponível em: <https://boletimacademicoppgedu.wordpress.com/2015/05/31/revista-educacao-a-distancia-centro-universitario-claretiano-batatais-sp/>. Acesso em: 06 abr. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

SETTE, Maria das Graças Leão. TRAVALHA, Márcia Antônia. BARROS, Maria do Rozário Starling. **Português: Linguagem em conexão.** São Paulo: Leya, 2013.

VALADARES, Flavio Bliasutti. Ensino de Língua Portuguesa, Hipertexto e uso de Novas Tecnologias. **Revista Sinergia**, São Paulo, v.13, n.1, p. 71-76, jan./abr. 2012. Disponível em:

http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2012_n1/pdf_s/segmentos/artigo_08_v13_n1.pdf. Acesso em: 09 abr. 2016.

Emanoeli Ballin Picolotto é mestranda do Mestrado em Letras da URI- Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista CAPES. E-mail: emanoeli.ballinp@hotmail.com

Ana Paula Teixeira Porto é professora orientadora do trabalho, docente dos Cursos de Graduação e Mestrado em Letras da URI–Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br

REFERENCIAÇÃO, PROGRESSÃO REFERENCIAL E SEQUENCIAL: ESTRATÉGIAS TEXTUAL- DISCURSIVAS

Ana Lucia Gubiani Aita

RESUMO

Este artigo trata da referenciação, progressão referencial e sequencial estratégias textual- discursivas, com o objetivo de entender que na construção dos referentes textuais, estão envolvidas as estratégias de referenciação- referencial e recorrencial, que fazem o texto avançar, dando-lhe sentido. Entende-se por referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Estes são retomados mais adiante ou servem de base para introdução de novos referentes que farão com que o texto progrida, constituindo um fenômeno denominado de progressão referencial, responsável pela construção e reconstrução dos objetos do discurso. Num texto os referentes modificam-se, então, para manter o controle sobre o que foi dito a respeito deles, usa-se termos/expressões que retomam outros termos/expressões do próprio texto, constituindo, assim, cadeias referenciais. Para fazer um texto progredir, mantendo o fio discursivo, o autor utiliza-se de diversos tipos de sequências textuais, que dizem respeito a procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem entre segmentos do texto diversos tipos de relações semânticas ou pragmático- discursivas, à medida que se fazem o texto progredir. Estes recursos que, mesmo fazendo o texto avançar, realizam algum tipo de recorrência entre elas as repetições, os paralelismos e as paráfrases. Para entender esta trama textual sobre a referenciação e um dos seus subprodutos cadeias referenciais que envolvem as estratégias textual- discursivas buscou-se inspiração nos teóricos Koch (2004 e 2010), Marcuschi (2002 e 2005) e Roncaratti (2010) para estudar de forma interativa a constituição dos sentidos do texto. Neste artigo faz-se um recorte de textos de Juremir da Silva- Correio do Povo, 2015. A análise dos textos mostrou que no estudo sobre referenciação apareceram estratégias de progressão referencial: pronomes, expressões nominais definidas e indefinidas e elipses que fizeram o texto progredir; na progressão sequencial as repetições, em especial os paralelismos apareceram de modo significativo e produziram efeito estilístico, além de retóricos e argumentativos. Pode-se dizer que o estudo sobre as estratégias de referenciação e cadeias referenciais vem trazendo resultados promissores nas pesquisas feitas, pois este estudo ajuda a melhor compreender e produzir textos.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação. Progressão Referencial e Sequencial.

O estudo Referenciação, progressão referencial e sequencial: estratégias textual- discursivas faz parte das pesquisas realizadas desde o ano de 2009 até a

presente data. A cada pesquisa realizada percebeu-se a importância de rastrear, como a referência e seu subproduto cadeias referenciais acontecem no texto. Isto pode ser explicado da seguinte forma, ao construir o texto não se percebe a complexidade do funcionamento delas, bem como não se tem consciência dos mecanismos para saber como acessar, instalar, reativar ou desativar os referentes à medida que se avança na leitura ou escrita de um texto.

Monitorar o funcionamento e a funcionalidade da construção das cadeias permitirá perceber a conexão das informações acrescentadas aos referentes ao longo das sentenças e dos parágrafos, numa rede dinâmica, tornando mais visível o processamento discursivo textual, com isso facilitando a compreensão e a escrita do texto.

O objetivo deste trabalho é entender que na construção dos referentes textuais, estão envolvidas as estratégias de referência- referencial e recorrencial, que fazem o texto avançar, dando-lhe sentido. Também se mostra um instrumento útil para melhor compreender os conteúdos referenciais que circulam no gênero artigo de opinião e testar um aparato teórico-metodológico de caráter exploratório e descritivo da referência e das CRs, para entender os mecanismos de referência que concorrem para que os objetos do discurso se modifiquem em toda a sua extensão, pois todos os referentes num texto evoluem, e mais, à sua identidade, pode constituir-se por duplicidade de papéis.

Para realizar tal pesquisa, aprofundou-se os estudos teóricos feitos por Koch (2006, 2010), Roncarati (2010) sobre referência e as cadeias referenciais. Neste artigo mostram-se a análise de textos que serão apresentados de forma fragmentada de como se podem rastrear as cadeias referenciais e quais estratégias de referência foram utilizadas ao construir o texto. Escolheu-se o gênero artigo de opinião, pois estes são práticas socialmente constituídas com propósitos acerca de assuntos ou problemas sociais.

Assim, este artigo propõe uma abordagem textual que trata da fabricação de cadeias referenciais que conforme estudiosos desta área, elas têm a potencialidade de se converter em um instrumento útil para melhor compreender, a arquitetura semântica- discursiva, nos mais diversos gêneros textuais, bem como entender e identificar como os processos referenciais auxiliam a construção e a integração dos sentidos do texto.

Ao estudar como as cadeias referenciais são fabricadas, descobre-se uma nova forma de perseguir a trajetória textual dos referentes que estão envolvidos por estratégias cognitivas e linguísticas. Estas quando bem dominadas facilitarão a compreensão dos textos, uma vez que por meio das cadeias referenciais é possível observar como se verifica a dinâmica dos processos de referenciação.

Para a produção textual a referenciação e as cadeias referenciais são importantes, pois os mecanismos referenciais indicam pontos de vista, assinalam direções argumentativas, recategorizam objetos discursivos. A importância das formas referenciais na progressão textual e na construção de sentido dos textos é facilmente reconhecida, uma vez que são elas que estruturam o texto, que promovem a tessitura textual.

Quanto às cadeias referenciais, nas várias pesquisas feitas com gêneros artigo de opinião, estas têm se destacado, tanto na compreensão quanto na produção textual, conforme se percebeu nas análises feitas. Para Roncaratti (2010) o papel da cadeia referencial é identificar retomadas através de referentes que, ao longo do texto, vão construindo a orientação argumentativa proposta pelo escritor. As cadeias são um mecanismo integradora partir de processos linguístico-cognitivos e semântico-interativos, que permitem conectar as informações, tornando mais visível o processamento discursivo-textual.

Isto posto, procura-se neste artigo fazer um recorte de uma pesquisa, destacando algumas das implicações que a movimentação teórica dialoga com a prática. Ou seja, mostrar um caminho de como o trabalho com a referenciação e as cadeias referenciais tem fortalecido a aprendizagem da leitura e da produção textual.

REFERENCIAÇÃO E PROGRESSÃO REFERENCIAL

“Denomina-se referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes.” Koch e Elias (2006) É uma atividade discursiva que o sujeito utiliza na interação verbal, operando sobre o material linguístico, fazendo escolhas para representar o seu propósito comunicativo. Num texto há diferentes formas de referir o mesmo objeto ou referente. A atividade de construção dos referentes por meio de expressões linguísticas chama-se expressões referenciais. A partir do uso destas, encontra-se o referente que é um objeto, uma representação

construída. Os referentes são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com a percepção de mundo. As expressões referenciais são geralmente sintagmas nominais.

A construção e reconstrução de referentes são bastante complexas e é necessário mobilizar várias estratégias no momento da interação autor- texto-leitor. Para entender como tudo isso se processa, a seguir, mostram-se as estratégias envolvidas na construção dos referentes textuais.

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO

Segundo Koch(2006:125-126) na construção dos referentes textuais, estão envolvidas as seguintes estratégias de referenciação: **Introdução (construção)** introduz-se no texto uma expressão linguística que o apresenta é posta em foco, ficando esse expressão saliente no modelo textual; **Retomada (manutenção):** reativa-se por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permaneça em foco; **Desfocalização:** introduz- se uma nova expressão, que passa a ocupar a posição focal. A expressão linguística de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial, ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário.

Observe-se o exemplo abaixo com as legendas: Introdução –Retomada-Desfocalização:

“**O Enem**, apesar de ainda precisar ser aprimorado, é uma evolução em relação aos clássicos vestibulares. Em 2015, causou polêmica ao citar **a escritora e filósofa francesa Simone de Beauvoir. Vereadores de Campinas**, num surto hilariante de obscurantismo, aprovaram moção de repúdio a Simone. Em 1949, ela publicou um dos mais influentes livros do século XX, **O segundo sexo**. Virou referência para o feminismo. Boa de fórmulas, como costumam ser os franceses, cravou: *Nada há de diabólico nisso*. Significa apenas que papéis sociais são definidos socialmente. O lugar da mulher nas sociedades dominadas pelos homens nada tem a ver com anatomia, biologia ou natureza.[...]” (MACHADO. s.d, 2015)

Introdução - O Enem; **Retomadas:** uma evolução(rotulação); **Desvocalização:**(novo referente) a escritora filósofa francesa Simone de Beauvoir ; **Retomada** : a Simone, ela, virou – rotulação: boa de fórmulas.

Desvocalização - Introdução(novo referente)- **Vereadores de Campinas; Retomada:** - surto hilariante de obscurantismo, -;**Desvocalização:** Introdução de novo referente: **Não se nasce mulher, torna-se**"; **Retomadas:** nisso, mulher, se, nada há de diabólico

Como se pode observar os referentes já existentes foram se modificando ou se expandindo. Dessa maneira, no processo de compreensão na memória do leitor vai se criando uma representação complexa, uma vez que há um aumento de categorizações ou avaliações acerca do referente, por vezes dificultando o entendimento da leitura.

Estas foram apenas algumas das descobertas de tantas outras que o estudo mostra, em especial, algumas das estratégias de referenciação, que permitem a construção, no texto, de cadeias referenciais por meio das quais se procede a categorização ou recategorização: uso de pronome as elipses, expressões nominais definidas e indefinida. Além das atividades reformuladoras como: recorrência de termos, paralelismo e paráfrases discursivas dos referentes.

FORMAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL

Substituição: Uso de pronomes- no processo de referenciação eles acontecem pela colocação das formas gramaticais que exercem a função de pronomes. O ato de atribuir as formas pronominais como elo coesivo dentro da referenciação foi descrita como *pronominalização*, que pode ser tanto anafórica, quanto catafórica. Na pronominalização anafórica classificam-se os elementos contextuais que precedem ao referente dentro do discurso, na catafórica o contrário.

Uso das Elipses Quanto à elipse, se oculta um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto, em outras palavras, seria uma substituição por zero (KOCH, 2005)

FORMAS DE INTRODUÇÃO DE REFERENTES NO TEXTO

Existem duas formas de introdução de referentes textuais, são elas: ativação “ancorada” e “não ancorada”. Na ativação ancorada, um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já

presentes, no contexto sociognitivo dos leitores. Ou seja, sempre que um novo objeto discursivo for introduzido no texto com base em elementos já introduzidos no contexto, produzirá uma introdução (ativação) ancorada.

Alguns casos de introdução de referentes de forma ancorada constituem anáforas indiretas, uma vez que não existe no contexto um antecedente explícito, mas, sim, um elemento de relação que se pode denominar de âncora e que é decisivo para a interpretação (Koch, 2002; 2004).

ANÁFORAS INDIRETAS

As anáforas indiretas, segundo Koch (2006) são caracterizadas por não possuírem uma expressão antecedente ou subsequente explícita no contexto, porém ligam-se com as âncoras, as quais são decisivas para a interpretação dessas anáforas, já que estabelecem uma ponte entre as informações novas e as já dadas. Elas permitem que os referentes sejam ativados pelos processos cognitivos inferenciais, mobilizando os conhecimentos mantidos na memória dos indivíduos.

As expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes também são características das anáforas indiretas, uma vez que haja inexistência de relação de correferência entre a anáfora e a sua âncora, havendo apenas uma estreita relação conceitual.

Observa-se o caso das anáforas indiretas no exemplo abaixo que inicia com o referente “**poema de Pablo Neruda**, que está ancorado com as expressões em destaque : livro; a capa; minha biblioteca, a capa escura.

Ainda outro dia, enquanto chovia, dormi na minha poltrona vermelha e, como no **poema de Pablo Neruda**, “caiu-me **o livro** que sempre se escolhe ao crepúsculo, e como um cão ferido rolou-me aos pés **a capa**”. Era *Moby Dick*. Ando pela **minha biblioteca** e me comovo com tantos amigos silenciosamente à espera da minha atenção.[...] Olho **a capa verde-escura** dos poemas de Cesar Vallejo e me enteneço. Salto para Antonio Machado. (MACHADO, s.d, 2015)

ANÁFORAS ASSOCIATIVA

Definida como o termo que se refere a um objeto que, embora apresentado como conhecido é novo no texto, porém não foi mencionado explicitamente no

contexto. Ela se apresenta por meio da exploração de relações meronímicas, isto é, ingrediente de outro.(Koch,2006). A anáfora associativa se caracteriza por uma relação indireta entre os objetos-de-discurso. Nos tipos associativos, os elementos lexicais que servem de fonte e o anafórico revelam relações inclusivas mais evidentes. Veja-se o exemplo a seguir:

[...]Cada **livro** é um momento da vida, um projeto, um sonho, um aprendizado e uma pequena morte quando, ao final, **a capa** se fecha sobre **ideias, personagens, iluminações, fórmulas e ensinamentos**. Correio do Povo, 2015, Jurermir da Silva Machado

Como se pode observar o referente “**cada livro**” é retomado por elementos lexicais explícitos entre dois sintagmas nominais unidos por traços de inclusão. Como ocorrem com as expressões: **a capa, ideias, personagens, iluminação, fórmulas e ensinamentos**. No exemplo acima o acesso ao referente é feito através de uma relação lexical de forma explícita no contexto anterior. Sendo este tipo de anáfora considerada de mais fácil acesso devido ao grau de proximidade com que as expressões anafóricas estão de seus antecedentes ou consequentes.

Identificação e construção das cadeias referenciais

Quando se fala em Cadeias Referenciais, doravante, serão chamadas de CRs, neste artigo. Segundo Roncaratti,

a constituição das cadeias referenciais é um mecanismo integrador de uma informação ingressante, porque, a partir de processos linguístico-cognitivos e semântico-interativos, permite conectar as informações, [...] tornando mais visível o processamento discursivo-textual. (RONCARATI, 2010, p.22)

A autora mostra o modo pelo qual a construção das cadeias se processa em uma rede multidimensional, demonstrando o funcionamento e a funcionalidade delas. Assim, um referente apresenta em sua cadeia referencial várias alterações, pois: - um referente pode ter uma única menção e não ser mais retomado;

-um referente pode ser retomado por alguns mecanismos como pronominalização, repetição, sinônimos ou elipse, configurando uma cadeia linear; ;

-um referente pode gerar outros referentes tematicamente associados a ele,

conformando uma cadeia multirreferencial; - um referente pode se juntar com outros referentes, formando uma cadeia híbrida. (cf. Roncaratti, 2010, pg. 23)

A gurizada de São Paulo fez o maio de 1968 brasileiro: derrubou **a burrice do poder burocrático**, que pretendia reformar escolas levando **jovens** a estudar mais longe de casa sem razão alguma. **A meninada** ocupou escolas, deu lições de cidadania, retomou o melhor sentido da política, invalidou **a estupidez da tecnocracia**, que reagiu mandando a polícia bater em **adolescentes**, no melhor estilo já conhecido do governo paranaense, perdeu a compostura. Juremir da Silva Machado-CP, 2015

O exemplo mostra a CR1- a gurizada, foi retomada através de sinônimos: Jovens; a meninada; adolescentes. Na CR2 - o melhor sentido da política: -gerou outros referentes- tematicamente associados a ele, como por exemplo: **a estupidez da tecnocracia**, a polícia ; no melhor estilo já conhecido do governo paranaense, perdeu a compostura.”

Referenciação: progressão sequencial

Segundo Koch (2010, p. 150-155) a sequenciação do texto escrito se dá por meio da escolha de recursos linguísticos, os quais além de permitirem o avanço do texto, também contribuem significativamente para a construção de sentido do texto. Os principais são:

-Recorrência-Esse conjunto de recursos faz o texto avançar realizando um tipo de recorrência, ou seja, um efeito de insistência. Dessa forma, aquilo que foi dito fica ‘martelando’ na mente do leitor, tentando levá-lo a concordar com os argumentos apresentados.

-Repetição- Retomada Explícita por itens lexicais-Também conhecida com recorrência de termos, a repetição é uma das formas de progressão textual considerada viciosa e por isso, condenada. Trata-se na verdade de um poderoso recurso retórico. Muitos textos constroem-se tomando como base a repetição, produzindo nesses casos não só efeitos estilísticos, mas, sobretudo, argumentativos.

-Paralelismo- Essa estratégia de progressão textual consiste na repetição sucessiva da mesma estrutura sintática, preenchida por elementos lexicais

diferentes. Em grande número de casos o paralelismo é acompanhado do recurso fonológico da similitude (identidade de metro, ritmo e rima), incrementando o efeito desejado.

-Paráfrase- É através deste que explicamos ou esclarecemos para o leitor o que foi dito anteriormente, a fim de evitar incompreensões. Ou seja, rerepresentam-se conteúdos anteriores em construções sintáticas diferentes, visando uma precisão maior de sentido. São marcadores de reformulação: isto é, ou seja, ou melhor, melhor dizendo, dizendo de outra forma, em outras palavras, etc.

Como se relatou na introdução deste artigo, o que se apresenta aqui, são recortes de uma pesquisa maior. Para este artigo mostram-se algumas das estratégias de referenciação, utilizadas nas cadeias referenciais de textos retirados do Blog de Jurermir da Silva Machado, ano 2015, em que elas aparecem de forma significativa.

É oportuno salientar que as cadeias referenciais irão ser apresentadas neste estudo, desta forma: Crs..

ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, apresentam-se trechos de textos, mostrando através de análises como as cadeias referenciais são construídas e por quais processos de referenciação elas foram retomadas.:

Cadeias referenciais : Anáforas- Expressões nominais definidas;pronomes e Rotulação

“[...] **Simone de Beauvoir** foi **uma maravilhosa intelectual**. O machismo gostaria de reduzi-la ao papel de “mulher” de Jean-Paul Sartre. Os vereadores [...] aprovaram a censura contra **ela**, enxergam-na como **um monstro propagador da perigosa ideia de gênero**. Graças a mulheres como **Simone** [...] **Simone** ajudou a mostrar que as mulheres não são objetos nem propriedades dos homens. [...]”

CR1- Simone de BEAUVOIR

Retomadas anafóricas por: expressões nominais indefinidas: uma maravilhosa intelectual e por nome: Simone.

Retomadas anafóricas pronominais: la; na.

Retomada por rotulação predicativa : um monstro propagador da perigosa ideia de gênero

Retomada por repetições: Simone, Simone

Cadeias referenciais retomadas de elipses

<p>“A meninada ocupou escolas,Φ deu lições de cidadania, Φ retomou o melhor sentido da política, Φ invalidou a estupidez da tecnocracia, que reagiu mandando a polícia bater em adolescentes e, no melhor estilo já conhecido do governo paranaense, Φ perdeu a compostura.” [...].</p>
<p>CR1- A meninada: Introdução do referente.</p>
<p>Retomada por sinônimo: adolescente</p>
<p>Retomadas por elipses:</p>
<p>”[...] Φ deu lições de cidadania, Φ retomou o melhor sentido da política, Φ invalidou a estupidez da tecnocracia</p>

Cadeias Referenciais: Retomadas Anafóricas -Repetições; pronominalizações

<p>A safra de polêmicas de novembro foi generosa. Teve a polêmica do rastreamento do câncer de próstata, a polêmica do Uber e até a polêmica da legalidade da prisão de Delcídio do Amaral. Delcídio e o câncer próstata tem algo em comum: são vilões e ponto. Precisam ser combatidos. O Uber só é vilão se não for regulamentado. Vou confessar uma coisa inconfessável: minha crença em especialistas é sempre limitada. Admiro-os quando praticam suas artes.”. [...]</p>
<p>CR 1- a polêmica do rastreamento do câncer de próstata</p>
<p>Cr2- a polêmica do Uber</p>
<p>Retomada: anáforas diretas (expressões nominais definidas) o uber; expressões predicativas :vilão; vilões</p>
<p>Cr3- a polêmica da legalidade da prisão de Delcídio do Amaral</p>
<p>Retomadas por anáforas diretas : Delcídio Expressões predicativas : Vilões</p>

Cadeias Referenciais: Anáforas Associativas

<p>“[...] Tenho vivido para <u>os livros</u> como outros vivem para os filhos ou para gatos e cães ou, vi na televisão, até para uma porquinha. Não me gabo. Apenas descrevo essa relação. Gosto, quando ergo a cabeça para descansar da tela do</p>
--

computador, de ver **o grosso volume das obras** completas de Borges, **os três tomos** de *Em busca do tempo perdido*, **o belo exemplar** de *As flores do mal*, Flaubert, Balzac, Rimbaud, Céline, Conrad, Machado de Assis e Guiraldes.

Uma análise sumária mostra que o texto está construído em cima do eixo temático “livros”. Nele se encaixam palavras e expressões que estão negritadas e sublinhadas. Esta associação das palavras, desde os significados que expressam, funciona como um recurso coesivo do texto, uma vez que cria ligações entre os diferentes segmentos.

CADEIAS REFERENCIAIS E OS SEQUENCIADORES: PARAFRASES; REPETIÇÃO; PARALELISMOS

[...] “**Até quando, ó eleitor inculto**, votarás em celebridades por achá-las lindas, bacanas, por serem o que são, famosas, por terem sido teus ídolos em outros campos e outros tempos? **Até quando, ó eleitor patético**, confundirás emoção e [...] razão, idolatria e capacidade administrativa, talento na mídia e competência política? **Até quando, ó eleitor cínico**, elegerás os que te roubam, os que nos roubam, os que se locupletam, os que te desprezam, os que te ignoram, os que te usam e só te procuram a cada quatro anos para te comprar ou enganar novamente? **Até quando, ó eleitor bobinho**, farás papel de vaquinha de presépio e ajudarás a manter em pé o sistema que criticas nas tuas conversas de bar? **Até quando** abusarás da nossa paciência com a tua falta de paciência para saber em que votas e negar o teu voto a quem jamais te representará por só representar a si mesmo? **Até quando?**”

Paralelismos

“**Até quando, ó eleitor inculto** votarás **Até quando, ó eleitor patético** confundirás,.... **Até quando, ó eleitor cínico**, elegerás **Até quando, ó eleitor bobinho**, farás **Até quando** abusarás.... [...]”

“ [...] elegerás **os que te roubam, os que nos roubam, os que se locupletam, os que te desprezam, os que te ignoram, os que te usam** e só te procuram a cada quatro anos..”

Repetição: “ Até quando , seis (6) vezes repetidos; Os que (4) vezes.

Parafraseamento

“Cícero, o grande, fez quatro discursos contra Catilina. Cícero, o pequeno, **ou seja**, eu, também me sinto no direito de publicar quatro catilinárias. A primeira foi contra tudo e contra todos. [...]”

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi refletir sobre questões relativas ao texto e seu funcionamento, em especial, a referenciação e as cadeias referenciais, para entender que na construção dos referentes textuais, estão envolvidas as estratégias de referenciação- referencial e recorrencial. Percebeu-se que existem várias estratégias para se entender e construir as cadeias referenciais de um texto. Dentre elas a atuação da referenciação funciona como um mecanismo linguístico-cognitivo e sócio interativo, facilitando a compreensão do processo de ativação do discurso.

Isto aconteceu por meio de Introdução (construção) onde um “objeto” até então não mencionado é introduzido no texto, pondo a expressão linguística em foco, salientando esse objeto no modelo textual; bem como acontecer por Retomada (manutenção) onde um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, fazendo com que o objeto-de-discurso permaneça em foco. Outra forma é a desfocalização, que é quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. Entretanto, o objeto retirado de foco, permanece disponível para utilização imediata sempre que necessário.

Outro recurso interessante que aconteceu nas análises foi à retomada por anáforas indiretas e associativas. Aquelas realizaram uma importante função no texto, uma vez que não ocorre uma retomada de referentes, mas sim uma ativação de novos referentes e elas possuem uma motivação ou ancoragem no universo textual. As anáforas associativas se caracteriza pela amarração lexical explícita entre dois sintagmas nominais unidos por traços de inclusão. Os elementos lexicais que servem de fonte e o anafórico revelam relações inclusivas mais evidentes. Interessante foi o uso das elipses que acontecera de forma intensa nos textos.

Na sequenciação do texto escrito são necessários recursos linguísticos para permitirem o avanço do texto, estas apareceram através das recorrências de termos: repetição, paralelismo e paráfrase.

Ao aplicar essa desafiadora e estimulante teoria à atividade de descobrir as direções de sentido traçadas pelas cadeias referenciais, este estudo, tornou-se um instrumento útil, conforme resultado nas pesquisas feitas, pois forneceu pistas para melhor compreender e produzir textos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 .

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os estudos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado

Ana Lucia Gubiani Aita é professora Mestre em Letras da URI - Câmpus de Frederico Westphalen há 27 anos. Ministra as disciplinas de Linguística Textual - A e Linguística Geral, Português : Estratégias de Leitura e escrita e Língua Portuguesa I A. E-mail: aita@uri.edu.br

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

Cristina Antunes
Edite Maria Sudbrack

RESUMO

O tema proposto apresenta algumas reflexões sobre a avaliação em larga escala, seu caráter regulatório, diagnóstico e mediador de políticas públicas como o IDEB. Os mecanismos de avaliação em larga escala compõem-se de testes padronizados para todo o país, com os quais se possibilita visualizar a educação em sua totalidade, detectando através de sua forma diagnóstica as falhas e dificuldades no processo de ensino. Assim, a avaliação desempenha um importante papel nas relações pedagógicas e contribui no desenvolvimento e reforma das políticas públicas educacionais, indo além da divulgação dos resultados, preocupando-se com ações que devem ser tomadas acerca do diagnóstico feito.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Avaliação em larga escala. Estratégias de controle.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade mostrar como as políticas de Avaliação em Larga Escala atuam nas estratégias de controle e regulação dos sistemas de ensino através de avaliações padronizadas.

As avaliações em larga escala estão assumindo cada vez mais, posições de destaque, no cenário educacional da sociedade contemporânea. O maior desafio que temos e para o qual precisamos encontrar soluções é a qualidade da educação oferecida aos nossos alunos. Os indicadores sociais e educacionais mostram que temos um longo caminho a trilhar, a construir, para “garantir” a aprendizagem. A educação para todos e para cada um só faz sentido quando se traduz em aprendizagem de todos e quando ajuda a torná-los pessoas melhores, mais humanas, que possam fazer a diferença nesta sociedade.

Este ensaio de caráter descritivo apresenta as Políticas de Avaliação em Larga Escala no Brasil, refletindo sobre as estratégias de controle das avaliações.

Propõe-se que, além do controle ela propicie tomar decisões que melhorem a qualidade educativa.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.

Visando à melhoria da qualidade da educação, a avaliação em larga escala busca aferir o desempenho dos alunos em determinados momentos da escolarização, por meio de fatores associados, testes de proficiência, questionários contextuais, diagnóstico do sistema de ensino entre outros. É um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escalas. Com efeito,

O fracasso, as repetências e conseqüentemente a evasão podem estar relacionadas com modelos inadequados de avaliação. É necessário compreender a importância que o aluno dá a avaliação e a própria educação escolar, para assim, poder planejar ações que revertam esta realidade.

Esse tipo de avaliação é importante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. Não basta informar ou iniciar um processo de reflexão na escola sobre os problemas ou deficiências pelos quais ela passa, sem colocar à sua disposição os recursos de que precisa para superar suas dificuldades, pois, nesse caso, a avaliação tende a exercer somente o papel inútil de testemunha, e não de agente transformador da realidade.

Segundo Klein e Fontanive, (1995, p. 29) “a avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais”. Possui um procedimento de avaliação diferente daquele aplicado em sala pelo professor, pois não avalia apenas os alunos, mas também de forma padronizada, professores, diretores e coordenadores. O caráter destas informações concedidas pelas avaliações em larga escala, pode colaborar para a efetivação de ofertas educacionais mais plausíveis, de qualidade e de reconhecimento dos direitos educacionais, a depender do uso que se fizer dos resultados obtidos.

BREVE HISTÓRICO

Mede-se de tudo em sociedades modernas: do nível de riqueza do país aos hábitos à mesa de sua população. Indicadores ajudam a traçar cenários para a economia que orientam decisões em empresas e governos. Dados socioeconômicos dão contornos às políticas públicas. Até a década de 80, o Brasil era ainda um país pouco acostumado a estatísticas, limitado a números produzidos a cada dez anos por meio dos censos. Sobre as escolas brasileiras, sabia-se que eram arrasadas por taxas de repetência similares às de países africanos.

E só a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, diversas implantações de mudanças legais foram definitivas para o fortalecimento do sistema nacional de avaliação, em especial, a promulgação da LDB nº 9394/96, o financiamento da educação por meio da Lei nº9424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF), a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a municipalização do ensino e o forte apelo da racionalidade técnica para equacionar os problemas educacionais. . O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, através da meta 07 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020, reafirma a necessidade de sintetizar,

[...] os maiores desafios da qualidade da educação básica atual: melhorar fluxo e desempenho escolar como [...] condutor de políticas educacionais e [...] um instrumento de acompanhamento da qualidade da educação, do qual a sociedade deve se apropriar e pelo qual os gestores públicos devem ser cobrados [...].(BRASIL, 2010 p. 33).

Fica claro neste caso que, ao avaliar as instituições é possível perceber alunos com baixo rendimento e focar em políticas que auxiliem estes alunos a desenvolverem-se e atingir melhores resultados, também é possível perceber iniciativas bem sucedidas e desenvolver discussões de como esta instituição chegou a este nível.

Busca-se na educação, principalmente nas últimas décadas, sensibilizar os professores e comunidade em geral sobre a importância do ato avaliativo. Na verdade, não basta avaliar ou desenvolver excelentes instrumentos de avaliação, se

seus resultados não forem analisados pelos fatores sociais, não interajam na realidade avaliada para conduzir a mudanças e à transformação do meio avaliado conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu artigo 9 inciso VI – que propõe “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”, pode-se observar a obrigatoriedade da política de avaliação garantida pela lei, que tem um caráter de controle e regulação do ensino.

Martins (2001) considera as avaliações externas e seus testes padronizados em larga escala como elementos que dificultam a autonomia da escola e o processo de descentralização. Ainda, a mesma autora afirma:

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p.34).

Alguns autores criticam essas avaliações por serem padronizadas, mas existem também aqueles que acreditam que a partir delas que conseguimos visualizar os problemas e assim buscar soluções com mais eficiência usando como ferramenta as avaliações em larga escala. DIAS SOBRINHO, afirma que:

A partir dos anos de 1960, a avaliação incorpora o sentido da *accountability*. Não era suficiente focar os rendimentos dos alunos, o cumprimento e a adequação de currículos, mas também se considerou necessário analisar a relação custo/benefício, avaliar os professores, as escolas, os conteúdos, os programas, as metodologias de ensino e a gestão, para efeito de prestar contas à sociedade. Além disso, a avaliação deveria fornecer informações de todo o tipo para a tomada de decisões.(2008, p. 2)

A partir dos anos 90, a avaliação educacional passou a ser usada, no contexto brasileiro, em diferentes níveis administrativos, como tentativa de encontrar a solução de alguns problemas educacionais mais urgentes, esperando, possivelmente, que os processos avaliativos determinariam, entre outros resultados, a elevação dos padrões de desempenho, caso fossem conduzidos com o uso de tecnologias testadas na sua eficiência em outras experiências semelhantes,

realizadas em diversos países, ainda que com culturas diferentes. Existem três propósitos da avaliação nos sistemas de ensino, como afirma Depresbiteris (2001, p. 144): “Fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que a caracteriza como meta-avaliação”.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ESTRATÉGIA DE CONTROLE?

A avaliação em larga escala tem como propósito a melhoria da educação através de políticas educacionais que visem auxiliar os docentes na busca pela qualidade, mas como afirma COCCO E SUDBRACK(2012 p. 2):

A avaliação desempenha um importante papel nas relações pedagógicas e pode ser um instrumento de controle, de regulação ou emancipação, dependendo da forma como será planejada, aplicada e como os resultados obtidos serão analisados e transformados em ações que possibilitem a aquisição de conhecimentos e exercício da democracia.

Essas avaliações são realizadas por meio de aplicação de provas censitárias, a cada dois anos, nas áreas de Língua Portuguesa (com foco na leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas) e, também, contêm alguns elementos que podem permitir verificar, para além do rendimento escolar, a situação social dos discentes, pois inclui a aplicação de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

Os dados obtidos nas avaliações são decorrentes dos parâmetros que foram inicialmente definidos como norteadores. Isto é, como esta avaliação pretende ter uma visão ampla da educação brasileira é necessária uma expressão objetiva, articulada nos parâmetros específicos da área pretendida e não, de todas as áreas, pois seu foco não está em todo o currículo e sim nas áreas específicas como português e matemática.

O sistema busca por meio das avaliações em larga escala “uma metodologia que o fotografe sob um ponto de vista amplo, que lhe apreenda certas características, que lhe desenhe um perfil [...]” (WERLE, 2010, p. 23) capas de contribuir no desenvolvimento e reforma das políticas públicas educacionais. Porém um erro comum dos gestores da educação é pensar que “[...] a simples divulgação

dos resultados obtidos por sistemas e por escolas induza a melhoria de qualidade” (OLIVEIRA e SOUZA, 2010, p. 31).

No contexto das reformas educacionais empreendidas na América Latina, a pressão sobre os países dependentes de financiamentos externos ocasiona inúmeras reformas nos sistemas educativos, como no caso brasileiro, com a imposição de determinados aspectos: centralização do poder no sentido de definir parâmetros de qualidade, currículo nacional único, profissionalização docente, controle da gestão da educação e avaliação dos sistemas. Nesse bojo:

O governo federal passa a exercer, por meio das avaliações, uma função estratégica na coordenação das políticas, induzindo e controlando programas e ações. Desse modo, os diferentes mecanismos de avaliação permitiram uma nova centralização do sistema, implementando um padrão de controle que substituiria o controle direto, realizado por meio de uma estrutura hierárquica, formada por órgãos intermediários compostos por funcionários das funções de inspeção e supervisão, por mecanismos de aferição do controle do produto, ou seja, os exames padronizados. (OLIVEIRA e SOUSA, 2010, p. 30-31)

Os exames padronizados contribuem à avaliação em larga escala o poder de enxergar a educação em sua totalidade. O que é necessário para esta avaliação não se tornar negativa é analisar seus resultados a partir de um olhar pedagógico, no qual sejam levadas em conta as particularidades de cada instituição e sistema de ensino.

Por si só as avaliações não transformam os sistemas de ensino, nem o melhoram nem pioram, elas podem sim, fornecer dados para reflexões acerca do funcionamento do sistema. (WERLE, 2010). Assim, a avaliação em larga escala é formulada e em alguns casos aplicada por instituições e pessoas que não estão ligadas à escola.

A avaliação não pode ser vista apenas pelo viés da nota, ela deve ser planejada e executada tendo em vista uma apreciação qualitativa dos resultados, para que se perceba seu caráter emancipatório e não apenas como forma de regular o ensino. Mas esse caráter regulatório pode ser percebido quando, segundo Cóssio:

A política de valorização acentuada dos resultados incentiva as escolas a utilizarem estratégias que contribuam para a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações, mesmo que isso prejudique o desenvolvimento de uma educação em sentido mais amplo (formação integral). O estreitamento curricular é uma das consequências já evidenciadas desse

modelo, ou seja, a redução do trabalho docente ao preparo dos estudantes para as provas, tornando, em vários casos, as avaliações nacionais o cerne do trabalho dos professores. (2014, p. 3)

Maroy (2008 apud CÓSSIO, 2014 p. 6) distingue duas dimensões da regulação:

Institucional e situacional. A primeira (normativa e de controle) corresponde à ação (regras, discursos, procedimentos) de uma instância de autoridade sobre as instituições hierarquicamente a ela submetidas, portanto, vertical. A segunda, diz respeito ao alvo da regulação institucional, ou seja, o lócus onde a regulação é exercida, podendo gerar ações resultantes da apropriação dos constrangimentos institucionais, ou de negação e confronto de interesses e estratégias múltiplas, havendo espaço para autonomia dos protagonistas, sendo, assim, horizontal.

As políticas educacionais regulatórias, propõe dimensões, normativa e de controle. No entanto, os sistemas de ensino ou as instituições criam seus mecanismos próprios para interpretar e atuar conforme seus interesses, necessidades e possibilidades, tendo graus de autonomia que interagem com a regulação de controle, em níveis diferenciados na resolução dos problemas do cotidiano organizacional (CÓSSIO, 2014).

A ênfase atribuída aos resultados pelos meios de comunicação faz com que as escolas tomem para si a responsabilidade de produzir desempenhos cada vez melhores e assim melhorar a cada avaliação os indicadores. O que não é positivo neste caso é a pressão sob a escola, o currículo e os professores, deixando “de ser um instrumento didático para propiciar o conhecimento da realidade sobre o processo de aprendizagem dos alunos e o replanejamento do currículo para transformar-se no próprio objeto do currículo”. (CÓSSIO, 2014, p. 06).

Depresbiteris e Tavares (2009) e Hoffmann (2003), imprimem à avaliação uma dimensão diagnóstica, formativa e mediadora, estreitamente relacionadas. A dimensão diagnóstica da avaliação visa possibilitar a detecção de falhas, desvios e dificuldades no processo de ensino, onde a dimensão formativa é reguladora deste, enquanto a dimensão mediadora cuida do acompanhamento e estuda a história do educando em seu desenvolvimento.

Entende-se que a avaliação nessa perspectiva, consiste em uma prática educativa que visa a regulação de todas as ações pedagógica com a função de diagnosticar o nível da aprendizagem individualizada dos educandos, mostrando que

eles possuem ritmos e processos diferenciados, e que propõe um acompanhamento do seu desenvolvimento e a mediação de sua aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem educacional e a avaliação da aprendizagem escolar, são meios e não fins em si mesmas, delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam, nesse sentido, a prática formadora deve ser priorizada na educação, e as ações devem ser voltadas ao aprimoramento do ensino dos educandos, buscando seu crescimento intelectual e não limitando suas aprendizagens.

CONCLUSÃO

A avaliação é um instrumento significativo para o planejamento das políticas de educação. Mas, é necessário o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar; conhecimento da finalidade e objetivos dos programas e projetos avaliativos; oportunizar o acesso das informações a todos, com isso possivelmente será possível o manejo e utilização dos resultados. No entanto, mudanças significativas somente podem ocorrer se os atores envolvidos nos processos de avaliações da educação, os quais espera mudanças e melhores serviços, participarem efetivamente do desenvolvimento do processo.

Para Freitas (2007), a avaliação em larga escala poderia ser um instrumento mais consistente de monitoramento das políticas públicas se operasse de forma articulada com a avaliação institucional, realizada no âmbito da escola e pelos próprios profissionais que nela trabalham e mesmo com a avaliação da aprendizagem efetivada no cotidiano do trabalho pedagógico, todavia, “sem criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou a disponibilização de dados em um site ou relatório não encontrará um mecanismo seguro de reflexão sobre estes” (FREITAS, 2007, p. 979). Assim sendo:

Mais grave é o fortalecimento da ideia de que seria possível, a partir de sistemas de larga escala centralizados em Brasília ou em uma capital, reorientar escolas específicas, à distância, por exposição dos resultados à sociedade e acordos com prefeitos. Pode-se imaginar a pressão autoritária, verticalizada, que os acordos assinados entre os prefeitos e o governo federal, para assumir metas do Ideb para seu município e obter verbas, vão gerar nas escolas e em seus profissionais. Não deveria ser este o papel da avaliação em larga escala ou de sistema [...], a qual deveria ser destinada, preferencialmente, à avaliação das próprias políticas públicas e não das escolas. (FREITAS, 2007, p. 973).

Essa é a necessária inversão do processo de responsabilização e da construção de uma autonomia de fato que respeite os trabalhadores em educação como sujeitos, capazes de ter iniciativa própria já que se fala tanto em autonomia didático-pedagógica. Se para ferir a propalada autonomia, em tantos momentos lembra-se que a escola integra um sistema de ensino e que, portanto, tem diretrizes políticas a seguir, por que na hora de se assumir a responsabilidade pelos resultados das avaliações externas a escola é condenada a priori? Horizontalizar as responsabilidades não seria mais justo do que verticalizar, de forma descendente, a culpa? E nos casos do alcance de bons resultados, quem capitaneia os bônus? Essas e outras questões são amplas e complexas e merecem ser amadurecidas

Nesta perspectiva, conclui-se também que as mudanças que vêm ocorrendo em relação à avaliação da aprendizagem educacional não devem se esgotar no diagnóstico dos problemas, mas ir muito além, preocupando-se com as ações a serem tomadas em função do diagnóstico feito. Ou seja, se trata de um reflexo determinado por mudanças na educação, no sentido de ultrapassar os limites dos códigos mensuráveis, implementando práticas educacionais com novos significados e não apenas restringindo e abandonado à avaliação tradicional, mas empregando-a sem limitar-se a ela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **O PNE 2011-2020: Metas e estratégias.** Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf.> acesso em: 09, mai, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

COCCO, E. M.; SUDBRACK, E. M. **Avaliação no contexto escolar:** regulação e/ou emancipação. IX ANPED SUL, 2012.

CÓSSIO, M. F. **Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional.** III CONAVE, Bauru – São Paulo 2014.

DEPRESBITERIS, L. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do Senac**, São Paulo, v. 27, n. 3, set.-dez. 2001.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior: conflitos de paradigmas.** 2008. Disponível em: <[http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Sobrinho_Jos_e%20\(UNISO_BR\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Sobrinho_Jos_e%20(UNISO_BR).pdf)> Acesso em: 05, mai, 2016.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora, uma prática em construção da pré-escola a universidade. 21. ed. Porto alegre: Mediação, 2003.

KLEIN, Rubens; FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em Larga Escala: uma proposta inovadora. **Em aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29-39, 1995.

MARTINS, A. M. A **descentralização como eixo das reformas do ensino.**

MELLO, G. N. Cidadania e competitividade: **desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, R. P; SOUSA, S. M. Z. L.. **Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 793-822, 2010.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala: foco na escola:** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

Cristina Antunes é graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, atua como Bolsista Voluntária de Iniciação Científica, sob a orientação da professora doutora Edite Maria Sudbrack. Desenvolve pesquisas na área das Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores, Ciclo de Políticas e Gestão Educacional. Atualmente é integrante do GPE-Grupo de Pesquisa em Educação, na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação. E-mail: cristina.antunes1@hotmail.com.

Edite Maria Sudbrack é doutora em Educação, coordenadora do PPGEDU – Mestrado em Educação. Coordenadora do subprojeto OBEDUC – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR

Daléia Cebuliski
Cláudia Battestin
Teresinha da Costa

RESUMO

O presente estudo visa apresentar um resgate histórico e bibliográfico sobre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que ambas iniciaram e ressignificaram a Educação no século XX, tanto no Brasil como no mundo. A EJA tem sua trajetória histórica diretamente marcada com os movimentos de Educação Popular relacionados com a comunidade, essa, capaz de reconhecer os direitos, as necessidades e os anseios dos sujeitos que ali vivem. Nesse contexto, a contribuição de Paulo Freire na luta por uma educação democrática e de qualidade para as classes populares no Brasil, foi determinante. Através de seu pensamento pedagógico inovador das ideias da época, Freire impulsionou vários programas de alfabetização nos anos 60 junto aos grupos populares, com o apoio estudantil, dos intelectuais e da igreja católica. A EJA surgiu como uma alternativa e uma possibilidade para que os jovens e adultos pudessem estudar com dignidade e sem preconceito, ao contrário, a escola tradicional chegou a excluir quem não chegasse a concluir seus estudos em tempo regular. Concomitantemente, a EJA continua atuante no século XXI, mostrando que apesar de sua história não ser recente, continua se edificando entre avanços e retrocessos, carecendo ainda de inúmeras reestruturações para se fortalecer e chegar a formação final destes alunos. Por fim, o Brasil possui níveis consideráveis de analfabetismo, apesar de ser apontado como um país com grandes avanços em relação as políticas públicas educacionais. Evidenciamos que que ainda é preciso avançar na qualidade do ensino, do planejamento das aulas, do currículo, da aceitação, do reconhecimento e valorização dos alunos e professores. Tais avanços vão além do ato de aprender a ler e a escrever, pois podem e devem incorporar um novo sentido na vida dessas pessoas, através de um ensino motivador e com significados na vida, na formação e na profissão destes sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. EJA. Brasil. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca mostrar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

é e foi se constituindo enquanto modalidade de ensino que visa atender indivíduos que concluíram o ensino fundamental ou médio e almejam seguir na formação e no aprendizado. A grande maioria dos jovens e adultos busca ampliar a formação para ter uma melhor oportunidade no campo profissional, no mundo do trabalho, outros buscam realizar um sonho ou um desejo de finalizar os estudos e obter uma certificação, e há quem deseje obter conhecimento, a fim de compreender e resignificar o seu lugar na sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos se alicerça como base para a garantia ao direito da cidadania, buscando sempre a inserção desses cidadãos, nos mais diversos segmentos da sociedade, atuando de forma crítica e produtiva, com um olhar voltado a sua realidade sempre com a perspectiva de interferir no meio em que vive, melhorando assim, a qualidade de vida e, sucessivamente a dignidade humana.

Para melhor compreender o assunto, foi necessário um estudo histórico e investigativo para melhor fundamentar e explicar a importância que a EJA e a Educação Popular tiveram na construção de uma educação aberta e democrática. Por esta via, é possível perceber que a EJA é capaz de ir além do ato de ensinar a ler e decodificar símbolos, pois possibilita beneficiar a formação e contribuir em inúmeros outros aspectos que envolvem desde a qualidade de vida dessas pessoas, até o relacionamento pessoal, bem como, a inserção no mercado de trabalho e a sua permanência de maneira produtiva. A EJA possibilita e oportuniza os protagonistas desta história, construir sua própria história num processo que compreende muito mais que somente alfabetizar, escrever as palavras e pronunciá-las, mas sim, agregar valores para a vida, para o crescimento e principalmente para a leitura crítica da palavra.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

As considerações que aqui serão apresentadas tem uma relevância significativa, uma vez que, a EJA nasce junto com o movimento da Educação Popular no Brasil, mudando o olhar sobre a educação no Brasil, e inclusive no Mundo.

Quando falamos em Educação de Jovens e Adultos no Brasil precisamos fazer uma análise de diversos momentos e contextos históricos que foram se constituindo como referência para o estudo da EJA, bem como, os seus respectivos avanços e retrocessos percorridos ao longo do tempo num processo que ainda carece de inúmeras melhorias, apoio das políticas públicas, da comunidade e principalmente de um diálogo entre os iguais e antagônicos.

A Educação de Jovens e Adultos tem sua trajetória histórica fortemente marcada com os movimentos de Educação Popular, pois a comunidade foi desde o princípio o centro de debate e participação. Foi neste centro de encontro e diálogo que as classes populares fortaleceram-se no ato político passando a ser instituído como um “movimento popular”. Compreende-se que quando a população conhece seus direitos, tem maiores chances de participar e de se organizar segundo suas necessidades. A respeito disso Brandão afirma que:

A Educação Popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como o foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizada através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (2002,p.141).

A Educação Popular segundo Brandão (1995, p.12-20) foi marcada por três paradigmas. Em um primeiro momento com o domínio da Igreja Católica, durante a colonização europeia na América Latina, a educação se baseava em ensinar crianças e adolescentes numa proposta evangelizadora, praticada no ato catequético, pensada em primeiro plano como educação para os índios, os negros e escravos, mas que também serviu como recurso para educar a futura elite governante.

O segundo paradigma mostra que a educação na América Latina teve um sentido mais amplo, aparecendo os primeiros indícios da concepção de Educação Popular. Com a independência dos países do continente, surge a ideia de uma formação para a população, tornando o conhecimento um meio de participação da vida em sociedade, tornando assim essa época marcada por campanhas de democratização da educação, cabendo ao governo o comprometimento com a

escolarização da população, proporcionando novas condições de vida e trabalho as pessoas.

O terceiro paradigma traz horizontes que se diferem dos anteriores, pois a educação agora é pensada com uma possibilidade de prática de ação comunitária, associada a teorias e propostas que objetivam diferentes meios de desenvolvimento. É nesse contexto que se evidencia uma educação pensada para adultos das classes populares e uma nova maneira de incorporá-la na vida das pessoas, tendo em vista os níveis altos de analfabetismo e a necessidade de capacitação para o mundo do trabalho e a vida em sociedade, uma vez que a industrialização e a urbanização surgiram com essa exigência e demanda no sistema capitalista.

Analisando alguns aspectos sobre esse movimento que ocorreram no Brasil, perceberemos que a partir da década de 30 a Educação de Jovens e Adultos começa a ser pensada em um nível mais abrangente com apoio do governo federal devido a necessidade de uma educação elementar, onde estados e municípios se comprometeriam com um ensino gratuito e de qualidade. O crescente desenvolvimento e modernização dos espaços urbanos exigiam cidadãos preparados e reorganizados para vida comunitária relacionando diversos fatores, como trabalho, convivência, saúde, novas descobertas e um novo olhar sobre o conhecimento e a sua importância na busca pela qualidade de vida. (BRASIL, 2001).

No ano de 1947 sob a direção do professor Lourenço Filho é lançada a Campanha de Educação de Adultos com um programa inicialmente previsto de alfabetização em três meses e o curso primário em duas etapas de sete meses, além de um projeto pensado no desenvolvimento profissional e comunitário. Criou-se com a Campanha a ideia de um analfabeto adulto incapaz socialmente, tendo as necessidades comparadas a de uma criança que pouco produz, carecendo de autonomia jurídica, econômica e política, que não vota e não pode ser votado e pouco acrescenta na sociedade. Originou-se uma visão sobre o analfabetismo como circunstância do baixo crescimento econômico e cultural do país. As críticas foram superadas e a Campanha teve diversos avanços e uniu esforços de diversos setores, contribuindo para a criação de espaços de alfabetização, onde o analfabeto foi sendo reconhecido como alguém capaz de produzir e desenvolver-se intelectualmente. (CUNHA, 1999).

As contribuições de Paulo Freire na luta por uma educação democrática e de

qualidade para as classes populares foram fundamentais para entender o desenvolvimento da EJA no Brasil, pois a mesma alicerçou-se como base de uma educação com princípio de atender a população excluída do sistema educativo e principalmente da sociedade. Com seu pensamento pedagógico, Freire motivou vários programas de alfabetização e educação popular nos anos 60 junto aos grupos populares e o governo federal, sempre com o apoio de estudantes, católicos e intelectuais.

No ano de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que previa expandir a proposta de alfabetização pensada por Freire, construindo novas possibilidades entre as relações sociais e educacionais. Freire criticava a educação bancária, que tinha o analfabeto como incapaz e sem conhecimento algum, propondo, uma educação centrada no diálogo, onde o educando como sujeito de aprendizagem e bagagem cultural, seria capaz de transformar o pensamento fechado, limitado, em consciência crítica e libertadora. Paulo Freire impulsionou uma educação libertadora, com um pensamento inovador e diferente de muitas ideias da época, mudando o cenário da educação das camadas populares, reafirmando a mobilização social em prol da educação e dos movimentos de Educação Popular que construíram importantes raízes históricas. (BRASIL, 2001).

Gadotti destaca a importância das bases teóricas traçadas pela Educação Popular:

A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Em suas origens está: o anarquismo do proletariado industrial do início do século passado; o socialismo autogestionário; o liberalismo radical europeu; os movimentos populares; as utopias de independência (nacional-desenvolvimentismo); as teorias da libertação e a pedagogia dialética (2012, p.19).

A partir de uma palavra geradora, que mais tarde tornou-se um tema gerador, baseada na realidade dos educandos, seria trabalhada uma alfabetização conscientizadora, que após análise da figura da palavra geradora eram criadas novas sílabas e novas palavras a partir da primeira, motivando os indivíduos a construir novas saberes, formando assim, o chamado método de Paulo Freire. Neste método, o educando é participante do processo educativo e com ele são feitas diversas análises de sua realidade, seu universo vocabular, suas vivências, cultura, comportamento, e muitos outros aspectos, tornando a aprendizagem voltada ao

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

interesse deles em aprender. (BEISIEGEL, 1982).

Em dezembro de 1962 Paulo Freire iniciou um trabalho de alfabetização em Angicos, no Estado de Rio Grande do Norte. A mobilização ocorreu inicialmente com um levantamento sobre quantos analfabetos tinham na cidade, e conseqüentemente, observou-se qual era o universo vocabular do cotidiano daquelas pessoas, para então, fazer a escolha das palavras e dos temas geradores a serem trabalhados na alfabetização.

No dia 18 de janeiro de 1963 aconteceu a aula inaugural, Paulo Freire reuniu 380 moradores de Angicos para iniciarem a alfabetização numa proposta conscientizadora. O projeto teve inúmeros avanços e contou com o esforço de várias pessoas, buscando um novo jeito de impulsionar a educação brasileira. No dia 2 de abril de 1963 a primeira turma da experiência de Angicos concluiu o curso. A experiência de Angicos teve sua notoriedade por vários segmentos da época e repercutiu nacional e internacionalmente, tornando os moradores da cidade uma comunidade forte, consciente, empreendedora e libertadora. Após a experiência de Angicos, as pessoas puderam entender o que acontecia em torno da política, do voto e das decisões da Pátria, e principalmente sobre os rumos da sociedade. No ano de 1964, com o Golpe Militar, o programa de alfabetização de Paulo Freire foi extinto. Logo após, Paulo Freire foi preso, onde ficou 70 dias em uma cadeia do quartel de Olinda, acusado de “subversivo e ignorante.” Em 4 de setembro de 1964 Freire foi exilado, passando rapidamente pela Bolívia, e em novembro do mesmo ano foi para o Chile, ficando lá até 1969, retornando ao Brasil no fim de 1979. (GADOTTI, 2013).

A EJA surgiu como uma alternativa à escola tradicional que de certa forma havia excluído quem não chegasse a concluir seus estudos na época em tempo regular, desta forma, seria uma possibilidade de resgatar e acolher esses mesmos alunos que saíram da escola por outros motivos.

Não podemos esquecer que a EJA também teve o apoio e o crescimento através dos movimentos populares, que lutavam por oportunidades iguais de acesso ao mundo letrado, como uma forma de reivindicação às ideologias dominantes. A Educação de Jovens e Adultos perpassou por vários momentos históricos importantes que oportunizaram que essa modalidade ganhasse força, em torno dela foram criadas várias propostas que visaram melhorar a oferta de ensino para jovens

e adultos. No entanto, o Brasil ainda precisa avançar muito para constituir-se na abrangência das dimensões sociais, éticas e políticas, satisfazendo um planejamento diversificado que considere a participação e o diálogo como ponto de partida para uma educação em que jovens e adultos realmente possam usufruir dos conhecimentos vivenciados.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI: UM PANORAMA BRASILEIRO

Conforme vimos no item acima, a Educação de Jovens e adultos no Brasil não é recente. Entre avanços e retrocessos ela vem se edificando há muito tempo, mas apesar de sua antiga existência ainda é um campo que carece de muitas reestruturações e projetos para alcançar objetivos mais definidos e fortalecidos.

O Brasil é apontado como um país de altos níveis de desenvolvimento, porém ainda há uma preocupação muito grande com os níveis de analfabetismo e também com os chamados analfabetos funcionais, que já passaram por processos de alfabetização, mas não conseguem interpretar o conhecimento e nem utilizar o que aprenderam no seu dia a dia. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 1995 e 2009, as taxas de analfabetismo das pessoas com mais de 15 anos, diminuiu de 15,6% para 9,7%, embora ainda permaneçam altos. Já as taxas de analfabetismo funcional caíram de 27,3% em 2001 para 20,3% em 2009.

O Censo Escolar de 2013 mostra uma redução no número de matrículas na EJA, onde a quantidade de alunos que frequentam a modalidade foi de 3.102.816 naquele ano, sendo 2.143.063(69,1%) o número de matrículas no ensino fundamental e 959.753(30,9%) no ensino médio. Comparado com 2012 os números indicam uma queda de 20% em relação a 2012 onde o número de matrículas foi de 3.906.877. Em 2007 o Brasil tinha 4.985.338 alunos matriculados, o que mostra que a EJA precisa ser pensada em um nível mais abrangente e com a necessidade de novas mudanças para permanência e continuidade dos alunos na busca por novos conhecimentos. Os dados da UNESCO também revelam as taxas de analfabetismo do Brasil:

Entre os países do E-9, o Brasil apresenta taxa de analfabetismo semelhante à da China, Indonésia e México. Em relação aos outros países sul-americanos mais populosos, a taxa brasileira é equivalente apenas à do Peru e pior que a dos demais. No país havia em 2005 cerca de 15 milhões de analfabetos absolutos, ou seja, pessoas que declaram não saber ler e escrever um bilhete simples. Isso corresponde a 11,1% da população. O analfabetismo é mais elevado nas pessoas de mais de 60 anos (taxa de 31,1%), na região Nordeste (21,9%), na zona rural (25%) e na população negra ou parda (15,4%). (BRASIL, 2008, p.16).

Gadotti salienta a respeito do analfabetismo: “O analfabetismo não é doença ou “erva daninha”, como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão política” (2002, p.32).

Investir na Educação de Jovens e Adultos é fundamental para o crescimento do Brasil, sendo necessário pensar em propostas que vão desde a educação das crianças perpassando por todos os níveis de escolaridade, buscando alcançar de forma satisfatória questões que dizem respeito à: garantia da criança na escola, do jovem ao emprego e do adulto à renda, além do acesso de todos os jovens e adultos ao ensino fundamental. A alfabetização de Jovens e Adultos se constitui como uma meta inclusiva e como um direito desses cidadãos e não como um ensino compensatório ou assistencialista. O ensino fundamental precisa abarcar recursos para combater o analfabetismo e promover o crescimento das pessoas, comunidades e nações, com uma educação para todos e para toda vida. (SIQUEIRA et al 2004).

Gadotti aponta sobre a importância de priorizar a educação de jovens e adultos:

Há uma razão simples para argumentar em favor da prioridade à educação de jovens e adultos: a educação é um direito que não prescreve aos 14 anos. Não priorizar a educação de jovens e adultos é penalizar duplamente os analfabetos. Não há sociedades que tenham resolvido seus problemas sociais e econômicos sem equacionar devidamente os problemas de educação, assim como não há países que tenham encontrado soluções para seus problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização (2004, p. 40)

Por outro lado, Ireland (2009) afirma que ao pensar a EJA com o objetivo único de alfabetizar ou compensar um tempo perdido na escola é um erro, pois atualmente é preciso integrar com fatores diversos, por exemplo, o ensino enquanto

participação, a inclusão, a equidade, a diversidade de grupos, já que todos têm direito a educação e nesse cenário, esse tem sido o grande desafio. A EJA precisa ser repensada e encarada num caminho mais amplo, como um processo educativo que ocorre ao longo da vida, contemplando de preferência três dimensões: a individual, a profissional e a dimensão social.

Compreender o sentido da luta desses Jovens e Adultos por novas oportunidades e de um novo olhar para a vida ainda é um obstáculo para muitos professores e muitas escolas, que fazem uma inversão de significados, oferecendo um ensino assistencialista e muito reduzido, sem considerar as potencialidades e o desejo de mudança de quem volta a estudar. Da mesma forma, Luft também afirma que:

Os jovens e adultos sem a escolarização mínima são, na sua grande maioria, trabalhadores braçais. Homens, mulheres, adolescentes que, explorados na sua força de trabalho, mesmo sendo vítimas de todo um processo de exclusão social, muitas vezes ainda se autocondenam pela falta do grau de escolaridade que atenda às necessidades emergentes no mundo do capital. Diante dessa sensação de culpa, percebe-se uma inquietação coletiva de que desejam provar ao mundo, aos outros e sobretudo, a si mesmos a possibilidade de superação.[...] (2004, p.161).

Muito mais que aprender a ler e a escrever, a Educação de Jovens e Adultos tem objetivos que compreendem a busca pela mudança de uma situação de exclusão, de desigualdades, autoritarismo, além do desejo pelo alcance de um novo pensamento crítico e ilimitável, e que o saber produzido pelas classes populares seja verdadeiramente reconhecido e utilizado como instrumento de libertação.

Pensar em um programa de alfabetização de Adultos requer considerar as condições de vida do aluno analfabeto, e isso inclui a convivência do próprio educador com esses fatores do contexto em que o indivíduo está inserido. Planejar um programa de educação de adultos necessita avaliar as alterações que isso trará na qualidade de vida da população envolvida. A Educação de Jovens e adultos está diretamente ligada à possibilidade de mudanças de vida do aluno trabalhador. (GADOTTI, 2002).

O cenário atual mostra que as práticas educativas precisam ser reformuladas a fim de atender as exigências do mundo globalizado e também dos interesses dos jovens e alunos que já não são os mesmos do século XX. Conforme as colocações

feitas anteriormente, pode-se afirmar que a Educação de Jovens e Adultos só se concretizará com um ensino de qualidade quando houver a ela um olhar diferenciado, em que o educando e sua satisfação sejam a prioridade.

CONCLUSÃO

Este estudo incorporou diversos assuntos ligados a Educação de Jovens e Adultos desde seus primórdios até sua situação atual. Compreendeu-se que a EJA está diretamente ligada com a Educação Popular, ganhando força como instrumento de justiça e busca pela liberdade e a igualdade de classes e a promoção dos direitos aos menos favorecidos. A EJA teve uma trajetória histórica marcada por muitas conquistas que foram encabeçadas por Paulo Freire, mas carece de avanços que precisam ser refletidos e colocados na pauta de discussões das políticas públicas educacionais.

Um olhar resignificado e atento a Educação de Jovens e Adultos permitiu entender que o Brasil só será capaz de acabar com o analfabetismo no momento em que houver consciência de que a população analfabeta precisa ter a oportunidade de uma educação de qualidade, capaz de proporcionar em que os sujeitos possam tornar-se indivíduos atuantes e satisfeitos com suas descobertas e aprendizados.

Compreende-se que muito precisa ser feito para que a Educação de Jovens e Adultos cumpra seus objetivos e se efetive com uma modalidade de ensino que oportuniza uma aprendizagem baseada no aluno e seus interesses, garantindo uma educação de qualidade e que propicie novas experiências, que vão além do ensino compensatório, e que considerem a possibilidade de continuar estudando, ingressar no ensino superior, bem como, oportunizar melhores condições de trabalho e de vida.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Educação de jovens e adultos. **Censo Escolar 2013: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos registra queda de 20%**. 2013. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004807-censo-escolar-2013-matriculadas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-registra-queda-de-20>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**. A Teoria e a Prática de

Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Em Campo Aberto**: Escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**: primeiro segmento, 2001.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

_____. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008**: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294POR.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CUNHA, C. M. D. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação à distância. **Salto para o futuro**. Educação de jovens e adultos. Brasília, DF, 1999. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002698.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

IBGE. Educação: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, 1995-2009. Disponível

em:<<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD365&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. Taxa de analfabetismo funcional, 2001-2009. Disponível

em:<<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>>. Acesso em: 28 set. 2015.

FREITAS, Maria De Fátima Q.. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 29, p.47-62. 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista**

Dialogos. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio

Epistemológico. Brasília. p.10-32, dez.2012. Disponível

em:<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3933/2406> >. Acesso em: 28 ago.2015.

_____. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido** – RISA, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Disponível

em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150/pdf_8> Acesso em: 27 set. 2015.

_____. A educação de jovens e adultos não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 32, p. 38-39, nov 2004/ jan 2005.

_____. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. 5.ed.-São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, p. 29-39, 2002.

IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Revista Nova Escola**, São Paulo, jun-jul.2009, p.36-40. Entrevista.

LUFT, Hedi M. Educação de jovens e adultos: desafios, perspectivas e inclusão social. In: FARENZENA, Rosana C.. **Educação de jovens e adultos**: movimento político pedagógico. Passo Fundo, UPF. p.155-163, 2004.

SIQUEIRA, Regina C. E. de S.. DER, Leila C. S.. GONÇALVES, Ednéia. O investimento no ensino fundamental deve ser priorizado como uma importante medida no combate ao analfabetismo das futuras gerações. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 32, p. 38-39, nov 2004/ jan 2005.

Daléia Cebuliski é estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. E-mail:daleiacebolinha@hotmail.com

Cláudia Battestin é doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. E-mail: battestin@uri.edu.br

Teresinha da Costa é estudante do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. E-mail: teerezinhaadacosta@hotmail.com

VARIEDADES LINGUÍSTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA

Daniela Tur
Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

O ato de fala e de escrita caracteriza-se como uma habilidade desenvolvida pelo ser humano, devendo ser aprimorada durante a sua formação escolar no processo de aprendizagem do uso da língua, respeitada a sua variabilidade. Com base nessas premissas, o presente trabalho propõe-se a uma análise acerca das diferenças no uso da língua, ou seja, das variedades linguísticas da língua portuguesa usada no Brasil. Interessa a reflexão sobre como essas variedades são abordadas em materiais didáticos comuns no Ensino Médio: os livros didáticos, eleitos como objetos de análise. Para essa pesquisa, foram realizadas leituras e análises de textos teóricos que subsidiam a discussão sobre o ensino da língua e as variedades linguísticas. Considerando o método bibliográfico, parte-se para análises de livros didáticos que trabalham a questão das variações linguísticas e que estão presentes no contexto escolar. Os livros selecionados para a análise são: Português Linguagens em Conexão, nível 1 de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Strling; Português Linguagens, nível 1- Literatura - Produção de Texto - Gramática de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; Português Linguagens em Conexão, nível 2 de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Strling. As análises desses instrumentos de ensino mostram que há uma tendência em valorizar a diversidade linguística no Brasil, com uma ênfase mais teórica do que usual, o que implica uma insuficiência de práticas de uso dessas variedades nesse processo de formação do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Língua Portuguesa; Variedades Linguísticas; Livro Didático.

INTRODUÇÃO

A aquisição da língua acontece naturalmente nos primeiros anos de vida, à medida que a criança se relaciona com falantes e interage no meio social. Ao chegar à escola, cada criança apresenta uma linguagem própria com características de acordo com o contexto social que está inserida, no qual se inclui o convívio familiar e social. Ao chegar à escola, a aprendizagem da língua continua, e o papel do

professor é importante, pois cabe a ele saber trabalhar com a língua para que cada criança possa compreender e ir adquirindo o ato da fala de acordo com uma língua padrão – modalidade da língua que a escola deve ensinar, sabendo se expressar de acordo com cada situação do dia a dia.

Ensinar o uso da língua é uma tarefa nada fácil, uma vez que muitas barreiras fazem com que a maioria das crianças não aprendam de forma adequada. Barreiras estas que estão relacionadas, em alguns casos, com o contexto social de analfabetismo familiar.

O professor não deve “podar” a fala dos alunos e classificar como certa ou errada, mas compreender que a língua existe para a comunicação das pessoas, seja de forma normativa, obedecendo às regras da língua culta, ou de forma coloquial, com menor ênfase na gramática normativa e com características particulares de cada região, por exemplo. Esse processo distinto de uso da língua está relacionado às variações linguísticas.

Ressaltamos que a variação linguística é uma realidade notória, e o professor irá encontrar este fator não somente nos anos iniciais ou no ensino fundamental, mas também no ensino médio e até no ensino superior. Nesse sentido cabe aos professores

o dever de acolher as diversas linguagens em sua classe, ensinando regras ortográficas e respeitando as diversidades. Desse modo, é esperado que, gradualmente, o aluno possa compreender que sua fala apresenta marcas características de seu contexto social ou geográfico, mas que sua escrita precisa refletir as regras estabelecidas pela Gramática Normativa, para que qualquer leitor possa decodificar o que foi escrito e, a partir daí, interpretá-lo e utilizá-lo a seu modo” (VALENTIN; SILVEIRA, 2015, p. 02).

Levando em conta esses apontamentos, o presente artigo tem como objetivo identificar e analisar como os livros didáticos de língua portuguesa no Ensino Médio abordam o ensino das variedades linguísticas, bem como verificar se a forma de abordagem das variações contribui para um ensino de qualidade, que contemple a reflexão sobre a e o entendimento dos alunos sobre o tema em questão.

DISCUSSÃO TEÓRICA ACERCA DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E LIVRO DIDÁTICO

Este trabalho tem como objetivo analisar o ensino da variação linguística em sala de aula por meio do livro didático, portanto, partiremos para uma reflexão teórica sobre as variedades linguísticas e ensino da língua de acordo com o PCNs, além de contemplar um breve histórico do livro didático.

Necessitamos compreender que a língua portuguesa encontra-se em constante evolução, os falantes a usam de modo a suprir as necessidades comunicativas, adaptando-a de acordo com o contexto social em que estão inseridos. A sociedade brasileira é complexa, formada por diferentes culturas e grupos sociais. Sendo complexa, apresenta diferentes formas de uso da língua e pessoas com escolaridades diferentes, perpassando pelos mais letrados até os analfabetos. Em função destes fatores ocorrem as variações da língua.

Estas variações não podem ser consideradas como uma forma errada de expressão, o que na maioria das vezes acontece. Bagno (2013 p. 16) afirma não pode ser considerado como preconceito linguístico, e sim “o que existe é um profundo e estranhado preconceito social” que é alimentado diariamente pelos meios de comunicação e pela sociedade, pois para o autor preconceito é algo que passa ser inaceitável. O ato de discriminar as variedades linguísticas se caracteriza como um conflito existente na sociedade, e, de acordo com os PCNs,

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia (BRASIL, 1998 p. 82).

O ensino da língua no Ensino Médio deve preparar o aluno para compreensão das regularidades e diferentes usos da língua. Espera-se que os alunos conheçam as variantes da língua e que combatam os preconceitos praticados por grupos sociais mais prestigiados.

Diante dos fenômenos das variações linguísticas, as escolas e professores devem orientar os alunos para que compreendam que os padrões para o uso da língua escrita e falada são diferentes, é importante que o aluno aprenda novas formas de variações linguísticas e entenda que todas as formas de variações são legítimas e características de um determinado contexto social.

O conhecimento, a análise e o confronto de opiniões sobre as diferentes manifestações da linguagem devem levar o aluno a respeitá-las e preservá-las como construções simbólicas e representações da diversidade social e histórica. (BRASIL, 2000. p. 9).

O papel do professor é o de estimular e estabelecer relações entre os alunos e as diferentes maneiras do uso da linguagem. Trabalhar as variações linguísticas em sala de aula, utilizando-se do contexto social distinto presente na sala de aula pode ser um começo. O professor precisa acolher as diferentes formas de expressão em sua sala, criando um espaço de interação, um elo entre as variações presentes em sala de aula, uma vez que

na escola o aluno deve compreender a relação entre, nas e pelas linguagens, como meio de preservação da identidade de grupos sociais. [...] deve aprender a respeitar as linguagens. Em lugar de criar fossos entre as manifestações, esta proposta indica criação de elos entre elas.” (BRASIL, 2000. p. 09)

É importante que os alunos tenham conhecimento em relação aos diferentes tipos e variações, sejam elas geográficas, como distintos sotaques, dialetos, que ocorrem de acordo com o local em que os indivíduos estão inseridos, por meio de diferentes culturas, tradições, hábitos. Sejam elas históricas, que acontecem em diferentes épocas vividas pelos falantes. Ou variações sociais, aquelas que se caracterizam pelos hábitos e culturas de grupos sociais que possuem diferentes conhecimentos, exemplo são as gírias e os jargões. Ou ainda as variações situacionais, que são situações do propósito comunicativo, ou seja, há momentos em que os falantes utilizam a língua formal em situações que requerem uma maior seriedade e em outros a língua informal em situações descontraídas. Nessa perspectiva, é oportuno considerar que

a variação linguística é uma realidade inegável, e cabe aos docentes, principalmente aos alfabetizados, o dever de acolher as diversas linguagens em sua classe. (VALENTIN; SILVEIRA, 2015, p. 02).

Nesse sentido os professores devem desenvolver nos alunos o senso crítico, para que saibam diferenciar e respeitar as diferentes formas do uso da linguagem. Mas como isso é proposto no principal instrumento que a maioria dos professores tem acesso, isto é, o livro didático?

Com o seu surgimento como complemento dos livros clássicos, o livro didático tinha o intuito de auxiliar na alfabetização e expandir o conhecimento. Atualmente o livro didático é um instrumento utilizado para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem e passou a determinar de certa forma como o ensino deve acontecer em sala de aula, tornando-se um material necessário de apoio a docentes.

O livro didático surgiu como complemento aos livros clássicos, de modo que seu conteúdo fosse pedagogicamente planejado. Para isso, esses livros vieram com o intuito de auxiliar na alfabetização e propagar conhecimentos de história e outras ciências. (CAMPOS, 2012, p. 22,).

No dia 19 de agosto de 1985, através do decreto n 91.542, foi promulgada a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir desse decreto “o PNLD passa a fazer parte da política pública para educação, com o objetivo de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos de escolas públicas.” (MONTOVANI, 2009, p.33).

O PNLD é o mais antigo programa voltado para a distribuição de material didático a alunos da rede pública da educação básica e tem por objetivo a indicação de livros didáticos para professores. O livro didático assume-se muitas vezes como o único acesso a informações por parte de professores que estão inseridos em escolas de extrema pobreza e passa a ser visto como um material necessário para o processo de aquisição do conhecimento.

O programa é executado a cada três anos. Os livros são submetidos a uma avaliação criteriosa pelo MEC (Ministério da Educação), que elabora o Guia do Livro Didático, este guia é disponibilizado as escolas e professores pelo FNDE (Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação). Dessa forma, cada escola escolhe os livros que deseja utilizar, levando em consideração a realidade dos alunos e o planejamento pedagógico.

A criação e adoção do livro didático colaboraram para amenizar a desigualdade existente entre pobres e ricos, além de facilitar a prática em sala de aula dos professores, dispõe de textos, exercícios. A distribuição de livros as escolas, porém contribui para acomodação da grande maioria dos professores, que utilizam o livro didático como única forma de conhecimento. De acordo com Klein (2015, p. 43),

por ser um manual, o conteúdo contemplado pelo livro didático torna o professor um mero repetidor, uma vez que o livro apresenta, de certa forma, um roteiro para o ensino, e não proporciona nenhuma reflexão acerca do ensinado, apenas acontece uma transmissão ao aluno, e este não tem o discernimento de refletir, apenas armazena as informações.

Para o autor o livro didático colabora para que o professor seja apenas um repetidor do que está descrito no livro, sem exigir muito esforço do professor e também dos alunos.

ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Diante disso, partimos para a análise dos livros didáticos do Ensino Médio, e os selecionados são: *Português Linguagens em Conexão* do primeiro e segundo ano do Ensino Médio, de autoria de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros (PNLD 2015 – 2017); *Português Linguagens: Literatura, Produção de Texto, Gramática*, do primeiro ano do Ensino Médio, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2012-2014).

A análise contemplará dois aspectos: Proposta pedagógica do livro e atividades didáticas para ensino das variações linguísticas e será feita separadamente, de acordo com cada livro e coleção. A escolha dos livros didáticos se dá em virtude de o conteúdo das variações estarem sendo propostas nestes livros.

A análise sobre o livro *Português Linguagens: Literatura, Produção de Texto, Gramática*, contempla o 1º ano do Ensino Médio e foi distribuído pela Editora Saraiva de São Paulo. Na segunda página, os autores apresentam o objetivo do livro “resgatar a cultura em língua portuguesa; estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo, por meio de diferentes linguagens; analisar os diálogos que a literatura brasileira estabeleceu com outras literaturas (CEREJA, MAGALHÃES, 2010, p. 03). Dessa forma o livro estará atendendo à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM.

O método de ensino da obra é o trabalho com diferentes formas de linguagem, verbal e não verbal, trabalhando com texto-atividades-produção. Poucas

vezes os autores basearam o ensino da língua por meio de reflexões teóricas. Os textos e atividades são bem explicados e numerados, contribuindo para que o docente saiba como proceder na execução do que é proposto.

É importante ressaltar que a análise irá contemplar apenas no ensino das variações linguísticas e não análise do livro como um todo. No que se refere ao ensino das variações linguísticas, o livro apresenta o estudo no capítulo 03 - *Linguagem, comunicação e interação* (p. 35 – 46), mais especificamente na página 39. O livro não propõe o trabalho com textos de forma integral, apenas fragmentos de obras, relacionando diversos tipos de gêneros textuais como poemas, reportagens, tirinhas e filmes que apresentam com mais ênfase a questão das variedades no uso da língua. O método de abordagem desses gêneros é fragmentada, por meio de recortes.

No que se refere às atividades de análise e compreensão do conteúdo, o livro inicialmente apresenta uma contextualização e teorização do conteúdo. Posteriormente o aluno é instigado a colocar em prática o que aprendeu por meio de atividades de interpretação que relacionam texto e atividades, ou seja, o livro utiliza-se do texto como pretexto para o aprendizado das variações e de acordo com Lajolo (1984, p. 52) “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser”. A autora pontua que as atividades com o texto devem possuir sentido, significado, levando o texto e manter o seu significado maior. Ainda no que tange às atividades, por meio delas o aluno consegue compreender de forma clara os tipos de variações, sejam geográficas, históricas, sociais, situacionais e suas características.

O livro didático mobiliza as competências e habilidades apontadas na Matriz de Referência do ENEM, sendo elas, Competência de área 1, em que os alunos poderão identificar os diferentes tipos e usos da linguagem. Competência de área 5, os alunos ao trabalhar com o livro em análise conseguirão analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos. Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos, reconhecendo a importância do patrimônio lingüístico para a preservação da identidade cultural. Competência de área 7, reconhecer em textos de diferentes gêneros, relacionado recursos linguísticos. Além da Competência de área 8 em que os alunos desenvolvem a compreensão do uso da língua portuguesa “como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da

própria identidade” (BRASIL, 2012, p. 04). Nesse sentido o livro possibilita o trabalho com diferentes linguagens, reconhecendo estas como um sistema de comunicação e informação.

Dispõe ainda de atividades de análise, interpretação dos recursos expressivos das linguagens, por meio de relações de textos com seus contextos, o que leva o aluno a compreender as diferentes linguagens como meio de organização e comunicação social, que preserva a memória e a identidade nacional de acordo com cada região. O livro mobiliza o trabalho com textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas, as variedades linguísticas sociais, ensinando o aluno a reconhecer aos usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Ao disponibilizar textos de diferentes gêneros, como poema, reportagens e tirinhas, o livro oferece o cotejo entre textos, uma vez dispõe de textos teóricos para que os alunos possam compreender de forma mais clara o conteúdo, como é o caso da explicação do autor Luiz Carlos Travaglia sobre a diferença entre a linguagem formal e a linguagem coloquial, apontando aspectos característicos de cada modo de fala. Ao oferecer o estudo por meio de diferentes gêneros, o livro didático apresenta uma abordagem atrativa aos alunos, colorido, diversificado, o que contribui para que o aluno tenha curiosidade em ler e desenvolver as atividades.

Apesar de ter sido publicado no ano de 2010, o livro não explora recursos tecnológicos para aprendizagem e ensino das variações linguísticas, o que acaba sendo um limitador ao acesso às novas tecnologias e às variações linguísticas que uso dessas tecnologias impõe.

Parte-se para a análise do livro didático *Português Linguagens em Conexão* do primeiro e segundo ano do Ensino Médio, de autoria de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros (PNLD 2015 – 2017). Por pertencerem à mesma coleção e os autores serem os mesmos, a análise será feita em relação aos dois livros, dessa forma serão denominados livro 01, contemplando o 1º ano do Ensino Médio e livro 02, contemplando o 2º ano do Ensino Médio. Os livros, apesar de serem de níveis diferentes, apresentam os mesmos objetivos. Ao utilizar os livros, o aluno irá

apropriar-se dos diferentes recursos que a língua oferece; apreciar e emocionar-se com a arte e a cultura, com as diferentes formas de linguagem; expressar-se em diferentes linguagens; compreender as novas tecnologias. (SETTE; TRAVALHA; BARROS 2013, p. 3).

Dessa forma o livro estará atendendo à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM quando este referencia que os alunos ao utilizar o livro irão ter contato com as diferentes formas de cultura, de linguagem, sabendo diferenciar o uso destas de acordo com cada situação. O método de ensino da obra é o trabalho com diferentes formas de linguagem, como explicado nos objetivos. O método de ensino dos livros é texto-atividades-produção do conhecimento.

Há predomínio de textos literários e uma variedade enorme de gêneros. A presença de textos teóricos é mais acentuada no livro 01, os autores disponibilizam textos (fragmentos) do autor Marcos Bagno, referência neste tema das variedades linguísticas. Já no livro 02 não há oferta de textos que possibilitam uma reflexão teórica. As atividades nos dois materiais estão dispostas de forma que o professor tenha facilidade em compreender a forma de aplicabilidade das mesmas para aos alunos.

No livro 01, há uma maior quantidade de textos, tendo no máximo 05 questões cada, ainda os autores trabalham com tirinhas, relacionando diversos gêneros textuais em que as variações predominam, o método de relação desses gêneros se caracteriza como um complemento para o processo de ensino-aprendizagem, primeiro os autores trabalham com o texto e posteriormente tirinhas e fragmentos de obras para complementar o aprendizado. No livro 02 os autores utilizam como métodos de ensino textos curtos, ou seja, fragmentos, poucas vezes relacionados com outros gêneros. Após cada texto os autores apresentam atividade, que são uma adaptação de questão do ENEM, dos anos de 2005 a 2011.

As atividades nos dois livros se dividem entre compreensão de texto, através do seu sentido e atividades de ensino da língua, utilizando-se como destacado na análise do primeiro livro, o texto como pretexto para ensinar questão da língua e gramática. Ambas as atividades apresentam fatores que contribuem para que o aluno entenda de maneira clara e objetiva o conteúdo, pois levam o aluno a refletir sobre as formas do uso da linguagem, como acontece em um texto ou em um conversa do dia a dia, representada nos livros em forma de tirinhas.

As atividades de interpretação de texto não possibilitam uma leitura crítica, pois na maioria das vezes os textos são utilizados apenas para a compreensão e o ensino da gramática, não exigindo um nível alto de compreensão por parte dos alunos. Os livros 01 e 02 não exploram o uso de recursos tecnológicos para o ensino das variações linguísticas. A proposta é o trabalho com texto, por meio de atividades de compreensão das variações linguísticas no texto. Também não oferecem um aporte teórico sobre o conteúdo das variações, o que predomina são textos literários como poemas e fragmentos de romances, além de textos não literários como reportagens e história em quadrinhos.

Os livros didáticos mobilizam as competências e habilidades apontadas na Matriz de Referência do ENEM, uma vez que possibilitam a identificação das diferentes linguagens, entendendo esta como um recurso que caracteriza a comunicação, levando os alunos a compreender que a comunicação e a fala são um sistema social. Ainda no que tange a competência e habilidades, a proposta dos livros 01 e 02 levam o aluno a compreender os “recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”. (BRASIL, 2012, p. 03). Nesse sentido o que é proposto nos dois livros possibilita que os alunos tenham conhecimento que as diferentes linguagens são formas de expressão e comunicação de uma determinada cultura, região ou época e devem ser considerados como “patrimônio lingüístico”.

De acordo com a Matriz de Referência do ENEM, os alunos devem saber “identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro”. (BRASIL, 2012, p. 04). Nesse sentido os livros em análise contemplam de forma positiva essa matriz, pois disponibilizam o contato com as variações, exemplificando a forma de uso da língua, seja ela padrão ou não padrão. O livro didático 01 apresenta uma abordagem atrativa aos alunos, é colorido, há a presença de imagens, os textos e as atividades são organizados. O livro 02 visualmente não é atrativo, há predomínio de textos e atividades, não possui imagens ou ilustração.

CONCLUSÃO

Através da realização do presente trabalho, conclui-se que o ensino das variações linguísticas nos livros didáticos apresenta lacunas. Uma delas é a falta de textos teóricos para explicar de forma mais precisa o conteúdo, outro ponto a destacar é a falta de recursos tecnológicos na abordagem das variações, pois o ensino nas escolas deve acompanhar as atualizações que acontecem no meio social. O fato de não propor a utilização desses recursos faz com que se trabalhe de forma mais tradicional, desmotivando os alunos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho do texto como pretexto para o ensino de gramática ou para outro fim que não seja o de produzir significados ou estimular a interação do leitor com o texto é um fato negativo e importante de destacar.

A análise também colaborou para compreender que o livro didático, no caso os livros em análise, apresenta pontos positivos que devem ser levados em conta. A exploração de diferentes gêneros textuais oferece os alunos o cotejo com diferentes tipos de texto, sejam poemas, reportagens, tirinhas, trechos de livros e leva-os a compreender as características de cada um embora priorizando o ensino de gramática e não destacando tanto as variações no uso da língua que cada gênero textual pode apresentar.

A busca de novos conhecimentos, novos métodos de ensino e ferramentas atualizadas faz com o professor leve a seus alunos um ensino mais dinâmico, atualizado, despertando assim o gosto por aprender. Trabalhar as variações linguísticas de acordo com o contexto dos alunos, utilizando-se de exemplos próximos a eles, irá possibilitar uma integração deste com o ambiente escolar, pois o educando deve ter a consciência que as variações linguísticas estão em todos os lugares e devem ser respeitadas de acordo com as suas individualidades e especificidades. A escola deve ser um espaço integrador, procurando eliminar o processo de exclusão e discriminação que existe no ato da fala, portanto reconhecer, respeitar e saber usar as variações de linguagem é de suma importância na formação escolar.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A norma Oculta: língua e poder na Sociedade Brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Matriz de Referência do ENEM**. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: maio. 2016

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF (Versão preliminar), 1995.

CAMPOS, Eduarda Lins de Albuquerque. A formação de leitores: análise de livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/3453/3/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20leitores.%20An%C3%A1lise%20de%20livro%20did%C3%A1tico%20de%20LP%20do%20EM.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, vol. 1. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

KLEIN, Jaine André. **Leitura e Ensino de Literatura Contemporânea no Ensino Médio: Um Olhar Crítico Sobre Livros Didáticos do PNLD 2015**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Curso de Pós-Graduação Mestrado em Letras Literatura Comparada – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen. 2015. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-91.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é Pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura em Crise na Escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

MONTOVANI, Katia Paulilo. O programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na Qualidade do Ensino público. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/dtur.PROTEUS.001/Downloads/O%20programa%20Nacional%20de%20Livro%20Did%C3%A1tico.pdf>> . Acesso em: abr. 2016.

SETTE, Maria da Graça L.; TRAVALHA, Maria Antônia; BARROS, Maria do Rozário S. de. **Português: linguagens em conexão**, volume 2. São Paulo: Leya, 2013.

_____, Maria da Graça L.; TRAVALHA, Maria Antônia; BARROS, Maria do Rozário S. de. **Português: linguagens em conexão**, volume 1. São Paulo: Leya, 2013.

VALENTIN, Michele Coelho; SILVEIRA, Victor Luiz da. Variações linguísticas e a formação de docentes das séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 6, n 2, 2015. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/1717/pdf_413>. Acesso em: abr. 2016.

Daniela Tur é graduada em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen. Atualmente cursa Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Mestrado em Letras Literatura Comparada.

Ana Paula Teixeira Porto é doutora em Letras. Coordena o Grupo de Pesquisa “Práticas mediadoras de leitura”, certificado pelo CNPQ. E-mail: anapaula-porto@bol.com.br

LITERATURA CONTEMPORÂNEA E SEU ESPAÇO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Eduardo Garlet

Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposição didática para a literatura contemporânea na educação básica, a fim de debater o texto literário e refletir sobre como ele proporciona reflexões sobre a atual realidade sociopolítica. Parte da leitura crítica e interpretativa do conto “O Brasil não é ruim”, da antologia *O Brasil é Bom*, de André Sant’Anna (2014). A partir da reflexão de *Letramento literário. Teoria e prática* (COSSON, 2006) e outros pesquisadores como Jaime Ginzburg e Mauricio Silva, propõe-se uma possibilidade de mediação de leitura literária no Ensino Médio, buscando ampliar as práticas docentes para ensino de literatura. A proposta visa à inserção de literatura contemporânea no trabalho do professor em sala de aula, a fim de fomentar a prática da leitura nos alunos focada na interpretação e na reflexão crítica. Espera-se que essa proposta de trabalho de leitura de literatura para a escola, e os assuntos discutidos pelo conto de André Sant’Anna contribuam para uma prática produtiva de leitura literária contemporânea. Além disso, a proposição traz uma contribuição às práticas docentes para ensino de literatura, para que o texto literário seja valorizado na escola e vista a sua importância para a formação do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Formação crítica. André Sant’Anna.

INTRODUÇÃO

Em um país onde a desigualdade social, a corrupção e os objetivos de políticos são questionáveis, alguns textos literários se propõem a denunciar e a refletir sobre esse contexto. É esta a proposta do conto “O Brasil não é ruim”, escrito por André Sant’Anna e publicado em 2014 na antologia *O Brasil é bom*. Nela a atual realidade da sociedade brasileira e especialmente a pobreza moral de brasileiros são alvo da crítica acirrada da narrativa.

Considerando esse contexto, este trabalho tem o objetivo de inserir o conto “O Brasil não é ruim” da antologia de André Sant’Anna na sala de aula, instigando a

leitura dos alunos e buscando uma maior interação deles com a leitura literária contemporânea, já que o texto é uma publicação do século XXI. Além disso, procura-se debater um assunto que os alunos gostem e que permita desenvolver um raciocínio crítico e reflexivo sobre o contexto social, tendo um conto como referência.

No conto “O Brasil não é ruim”, repleto de negações que ironizam a vida dos deputados, relatam-se a diferença de qualidade de vida dos brasileiros e a falta de decoro parlamentar. A narrativa também reforça muitas das vezes acontecimentos políticos e faz negações das próprias negações, com perspectiva de uma visão negativa quanto ao futuro do país.

A proposta de leitura, focada na perspectiva do ensino médio, é, além de analisar a narrativa, refletir sobre ela e compará-la com a sociedade brasileira. Pensa-se que, a partir dessa proposição, será possível sensibilizar os alunos através da leitura uma vez que o texto representa uma sociedade brasileira que desintegra as perspectivas de um futuro bom. Com base na reflexão de Candido, entende-se que a leitura literária:

[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar formas 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. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Com base no contexto exposto sobre o conto, terá que haver uma mediação direta do professor, para que o trabalho com a leitura da obra seja realizado de forma interpretativa e crítico-reflexiva, assim este projeto será eficaz nas práticas de leitura na educação básica, na busca de instigar o aluno a cada vez mais exercer o seu papel como leitor.

As boas práticas de mediação têm a sua importância para que tenhamos alunos capazes de praticar leitura não apenas dentro do meio escolar, mas também fora dele. Isso requer que eles sejam capazes de interpretar, refletir, relacionar textos, incluindo os que fazem parte do meio digital e são publicados recentemente.

Este trabalho vai ser dividido em três etapas, sendo a primeira com foco em uma breve contextualização sobre a produção literária de André Sant’Anna. A

segunda traz algumas considerações teóricas sobre o ensino de literatura para compreender um pouco mais sobre o trabalho e o ensino de literatura nas escolas, e a última contemplam o objeto de estudo da proposição didática para inserir o conto do André Sant'Anna em sala de aula tendo o papel de humanizar instigar a mente crítica reflexiva.

ANDRÉ SANTA'ANNA: LITERATURA CONTEMPORÂNEA

André Sant'Anna, filho do escritor Sérgio Sant'anna, nasceu em 1964, em Belo Horizonte e atualmente reside em São Paulo. Além de escritor, é roteirista, publicitário e músico. É considerado um dos maiores fenômenos da literatura brasileira contemporânea da atualidade, por sua coragem e atitude em suas obras ao tratar de assuntos polêmicos e por inovar a literatura brasileira contemporânea do século XXI.

No rol de sua publicação literária, encontram-se obras que abandonam o tradicionalismo, e abre porta para um vocabulário diferenciado e temas que antes não eram trabalhados com tanta frequência sendo alguns deles: *Amor* (1998), *Sexo* (1999), *Amor e outras histórias* (2001), *O paraíso é bem bacana*(2006), *Inverdades*(2009) e *O Brasil é bom*(2014).

André Santa'Anna afasta-se do paradigma frequente da literatura, constituindo o seu próprio estilo. Esse é marco pela informalidade, pelo uso de palavrões, repetições de termos e frases. Nestas constrói uma representação realista da sociedade porque suas obras se relacionam com a atual realidade brasileira. Suas principais obras envolvem e criticam a atual realidade brasileira, denunciando a moralidade e a ética da sociedade, a prostituição, a pobreza, corrupção.

No seu mais recente livro, *O Brasil é bom*, formado por contos, a maioria curtos, o autor explora temas polêmicos e delicados e denuncia o estilo e o gingado brasileiro, destacando que este é capaz de tudo para conseguir obter o que para “nós” é a coisa mais importante que existe, o dinheiro.

Em perspectiva, os contos conferem ainda mais força ao aspecto político do livro, visto que se explicita de onde parte a crítica, para onde ela se dirige, com quem ela dialoga. Dessa forma, evita-se que a obra soe panfletária ou pouco literária, pois instiga o leitor a refletir sobre os desmandos do Brasil contemporâneo.

Trata-se de um livro excelente, imprescindível para pensar e, quem sabe, ressignificar o Brasil de hoje.

Nesse livro de 2014, André Sant'Anna em um aspecto geral atribui em sua obra a atual realidade da sociedade e suas inconseqüências, o autorapresenta um estilo debochado e irreverente, até mesmo ácido pelas palavras fortes que utiliza; um verdadeiro denunciante, crítico, e relator da problemática que nos rodeia.

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: ALGUMAS OBSERVAÇÕES

O estudo do conto está relacionado à proposição de mediação de leitura literária que visa a desenvolver a formação crítica dos alunos, suas habilidades de leitura e os torná-los mais humanos. Isso está pautado na premissa de que “Ler, dentro do processo educacional, é *conditio sinequa*. Ler literatura, entretanto não é apenas penetrar em universos de fantasia: é humanizar-se, reconhecer-se” (BORDINI, 2015, p.31).

É válido lembrar que deve-se instigar constantemente o aluno ao debate nas aulas de leitura, e que o professor deve abrir espaço para que o aluno mostre sua capacidade de competência e de habilidade individual, assim a importância de mediadores capacitados representa o benefício da sociedade como um todo. Essa contribuição de valor pode ser vista na pesquisa de Maria da Gloria Bordini:

O fator mais importante para o sucesso dos empreendimentos de ensino de leitura é abrir espaço para que o aluno, seja criança ou jovem, e possa manifestar atribuição de sentido aos textos. Uma escola dogmática, em que só a interpretação do professor é válida, silencia toda a capacidade de diálogo entre o estudante e o livro. Se ler é fundir o horizonte existencial do leitor com o texto, sem perder-se nele, o lugar da fala do aluno precisa ser garantido contra todo o peso do saber superior do professor. Este não deve calar-se, mas sua voz não pode sobrepor-se à de seu aluno. Ele é um mediador, não o onipotente sábio com todas as respostas. O diálogo, por definição, não obscurece as vozes que nele se tramam. [...] O texto literário é o que melhor se abre à participação do leitor a ao diálogo com ele. Incube à escola trabalhar-lo nessa dimensão dialógica. (BORDINI, 2015, p30, p31)

A leitura de uma forma ampla contribui em um processo de inclusão social e para que o cidadão tenha mais competência profissional. Esse recurso só ocorrerá se tiver um processo de ensino-aprendizagem e pelas práticas mediadoras de leitura, mas o professor deve estar ciente que o ambiente de trabalho é um fator a

ser trabalhado de forma que o aprendiz veja a sala de aula como ambiente de intervenção e não como um ambiente hostil. A concepção de Noronha acentua que:

[...] é só quando o aluno percebe que existe um ambiente de liberdade e respeito naquele local de trabalho [na sala de aula] que ele pode perceber o texto literário como um produto cultural com o qual interage de forma significativa. A formação de um ambiente de trabalho que possibilite a intervenção dos alunos na aula e no próprio texto literário é responsabilidade do professor. (NORONHA, s.d. p.19).

Assim busca-se aprimorar as competências discursivas do aluno e promover através da literatura a aprendizagem e socialização, estimulando a cultura e a capacidade de comunicação e escrita. Estimular os conhecimentos como interdisciplinaridade e conhecimentos gerais da leitura e instigar a imaginação também é outra meta. A leitura dessa forma torna-se agradável e promove possibilidades de o aluno buscar outras leituras.

Ler um livro literário é sem dúvidas um dos melhores meios de enriquecer o nosso conhecimento, a leitura nos ajuda a posicionar-se com uma opinião mais crítica aos bombardeios de informações que nos cercam dia a dia. Além disso, a leitura tem o papel de nos libertar de paradigmas que envolvem preconceito, e ajuda a refletir sobre conceitos sociais e políticos, conforme Cosson:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.(COSSON, 2006, p. 120)

Um fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem e na formação de leitores é a metodologia ensinada nas escolas, que são limitadas a um campo específico de conhecimento. Ao invés de trabalhar com a reflexão e a interpretação crítica as escolas baseiam-se em nomes de autores associado a nome de obras, períodos literários e gêneros literários, não dando o aluno o espaço necessário para fazer uma interpretação individual, Ginzburg diz que para:

Um ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo, deveria ser caracterizado por alguns elementos fundamentais. Estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar sua contextualização, e também

indicar relações intertextuais com outros livros. Professores e estudantes poderiam, em escolas e universidades, estar ativamente envolvidos em um permanente debate sobre livros, discutindo não apenas suas opiniões, mas os critérios que as fundamentam e o impacto dos debates que realizam. (GINZBURG, 2012, p.211)

William Cereja ratifica as afirmações de Ginzburg ao defender que “as “práticas cristalizadas” de ensino de literatura, está a abordagem historiográfica. Ensinar a literatura brasileira, ou a brasileira e a portuguesa, com base na descrição de seus estilos de época, de suas gerações, autores e obras mais importantes tornou-se um expediente tão comum nas escolas que, para muitos professores, é praticamente impossível imaginar uma prática de ensino diferente dessa.” (CEREJA, 2004, p.149). Essas práticas segundo Ginzburg (2012) e Cereja (2004) impedem que outras obras principalmente as contemporâneas sejam trabalhadas.

Existem também questões que envolvem a formação do professor e as suas práticas com a mediação de leitura, isso se relaciona com as estratégias de leitura que são propostas de forma incorreta. Isso acarreta em fragilidades de o aluno exercer o seu papel de leitor, fazendo com que abandonem o hábito da leitura substituído muitas vezes pelas tecnologias e os ambientes virtuais. Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto estabelecem essa situação da seguinte forma:

Outro pressuposto nessa perspectiva relaciona-se ao perfil do professor, a sua formação e a sua prática. Embora pesquisas constatem as fragilidades de formação e de leitura de alunos que ingressam nos cursos de formação continuada e que haja problemas de abordagem de literatura no decorrer da graduação, o que acarretara também em dificuldades de desenvolvimento de práticas de leitura eficazes e eficientes e busca desenvolver as estratégias de leitura de literatura no dia a dia escolar. (PORTO; PORTO, 2015, p.95)

Quando se discute o professor e seu papel no ensino de literatura, é válido destacar também que, segundo Berenblum (2006,p,28), “não se trata de um professor que apenas “leia”, mas de um professor que leia com competência e autonomia, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes as sutilezas e estrelinhas dos textos, em especial dos textos escritos.” Assim o professor tem que exercer o seu papel de leitor competente, e estar constantemente em busca de leituras que instiguem o ato de ler nos alunos, abrindo diversas possibilidades de se trabalhar com leitura.

CONTO DE ANDRÉ SANT'ANNA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

O objetivo desta proposição é abordar na educação básica as opções diversificadas de acesso e valorização de uma obra recente da literatura brasileira. “O Brasil não é Ruim” é apenas um conto contemporâneo que foge de perspectivas tradicionalistas e aborda um vocabulário diferenciado. É repleto de negações, usando o advérbio de negação “não” como recurso de deboche constante dos episódios catastróficos e culturais que os brasileiros sofrem todos os dias. Tais problemas, segundo o conto, são a nossa elite de governantes, à pobreza e às consequências que se dá a tais atitudes, que nos fazem ter uma perspectiva negativa quanto ao futuro.

Tendo consideração que o conto aborda um tema que exija alunos capacitados, procura-se desenvolver esse trabalho com alunos do 3º ano do ensino médio, uma vez que eles estão qualificados para estabelecer comparações do no conto a ser trabalhado com outros textos.

Para que essa prática de leitura seja efetivada, requer-se um conhecimento prévio e uma bagagem de conhecimento sociopolítico e cultural dos alunos para que eles consigam debater tais assuntos em sala de aula e assim assimilar abordagens comparatistas a serem propostas.

O professor tem que estar capacitado o suficiente para fazer a mediação de leitura, saber abordar de forma clara as questões que envolvem o tema do conto e ter conhecimento sobre o ensino de literatura contemporânea. Além disso, precisa ter conhecimento prévio de literatura comparada, como também estabelecer aspectos culturais e críticas a sociedade. E é claro o professor tem que saber sobre o autor e a obra que será trabalhada.

SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES

Dando início as atividades vamos começar problematizando o nosso objeto de estudo, para que os alunos fiquem curiosos e ativem seu conhecimento prévio sobre o tema, sendo assim vamos fazer perguntas a eles sobre assuntos que o conto aborda, as perguntas devem ser feitas e respondidas oralmente: O que vocês

entendem sobre a desigualdade social? Vocês acham que a atual realidade política do Brasil é culpa apenas da nossa elite de políticos corruptos? Qual a opinião de vocês sobre o consumo de uso de drogas entre os jovens, e em que ponto tais atitudes refletem na vida dos brasileiros?

Após a problematização daremos início a leitura do conto, “O Brasil não é Ruim”, do autor André Sant’Anna. Propõe-se que a leitura seja dividida entre os alunos, para que leiam oralmente em voz alta, assim todos os alunos poderão acompanhar a leitura do conto.

Após a leitura, é importante que o professor contribua com as suas mediações de leitura e principalmente estimule os alunos a expor sua opinião sobre o conto para que se posicionem diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos, definido por Cosson (2006) como postos-chave no processo de letramento literário. O professor também pode expor suas opiniões sobre o texto e apresentar uma breve discussão sobre a vida do autor André Sant’Anna, suas obras e a importância que ele tem na literatura contemporânea.

Está proposta pode ser feita em debate com a turma, damos o seguinte roteiro de perguntas que podem ser feitas pelo professor:

- a) Como o autor arquiteta a construção do conto?
- b) Como é a linguagem que o autor usa no conto?
- c) Em que aspectos esse conto se aproxima da realidade brasileira?
- d) Vocês acham que o autor está sendo debochado, quando ele usa o advérbio de negação “não” para fazer negações das próprias negações da problemática que envolve o Brasil no conto?
- e) Ler o trecho do livro do conto: “A esmagadora maioria dos congressistas brasileiros não é corrupta, já que, quando uma deputada, que não foi filmada em flagrante, não recebendo dinheiro da corrupção, que não é filha de um político que venceu várias eleições, já que não costumava comprar votos, já que não costumava receber dinheiro de sonegação de impostos para não financiar campanhas eleitorais em troca de obras públicas que não são superfaturadas, é julgada por decoro parlamentar, por não ser filmada recebendo dinheiro de corrupção, não é inocentada já que a maioria dos

congressistas não tem rabo preso e não tem medo de receber algum processo”. Esse trecho do livro faz realmente referência a uma deputada que recebeu dinheiro ilegalmente? Você acha que se referindo a pessoas reais o autor dá legitimidade a sua obra?

- f) O povo brasileiro tem orgulho da própria ignorância? Já que está acometido de um excesso de autoestima, que basta ser brasileiro para conseguir superar qualquer obstáculo através do seu fabuloso jogo de cintura?
- g) A forma com que André Sant’Anna dá nome ao conto “O Brasil não é Ruim” e a forma com que ele termina o conto “Por isso que o Brasil é Bom”, significa que tenhamos perspectivas negativas quanto ao futuro?
- h) A leitura do conto em algum momento sensibilizou a refletir, para que possamos nos tornar seres éticos?
- i) Pensando no conto: Quais são as consequências que a sociedade sofre, quando ele denuncia e expõe a corrupção?

Após a reflexão e o debate em sala de aula, propõe-se que seja feita uma análise comparatista com alguma notícia atual, que se relacione com um dos temas que o autor aborda em seu conto. Dessa forma sugerimos a seguinte notícia:

POLÍCIA FEDERAL CONFIRMA FRAUDE NAS OBRAS DA COPA DO MUNDO

Investigações confirmam que Odebrecht foi favorecida no esquema de licitação.

Uma nova operação foi deflagrada pela **Polícia Federal** nessa sexta-feira, 14 de agosto. Os novos escândalos estão relacionados com as obras da **Copa do Mundo de 2014**. O nome da operação foi batizada de *Fair Play* e apura diversas irregularidades na construção da **Arena Pernambuco**. Segundo a operação da Polícia, a obra pode ter sido **superfaturada em R\$ 42,8 milhões**, podendo chegar em até R\$ 70 milhões irregulares. O custo total da obra foi R\$ 796 milhões.

Para a PF houve fraude também na licitação da obra. Segundo o delegado da PF, Felipe Barros Leal, de Recife, a projeção é de R\$ 42,8 milhões de superfaturamento, mas ainda é preciso recolher material para confirmar o alto custo da construção e saber o valor exato do **superfaturamento**.

Segundo o delegado a fraude na concorrência internacional já foi confirmada



Segundo o delegado a fraude na concorrência internacional já foi confirmada nas investigações. A Construtora Odebrecht foi escolhida para fazer o projeto do estádio **um ano antes da licitação** ser lançada ao público. Quando o edital finalmente foi

lançando, as demais construtoras tiveram apenas 45 dias para fazer uma proposta de projeto para o estádio.

Os mandados de busca e apreensão foram realizados até o início da tarde de sexta-feira em Recife. A Polícia fez buscas na **Arena Pernambuco** (onde recolheu documentos e computadores), no Comitê de Gestão Público Privada do Governo de Pernambuco e na própria Odebrecht. Seu dono Marcelo Bahia Odebrecht está preso desde 19 de junho deste ano. Ele está preso na sede das investigações da Operação Lava Jato em Curitiba, PR.

O contrato que está sendo investigado é de junho de 2010, que ainda está em vigor, e foi firmado entre o Governo de Pernambuco com a **Odebrecht**.

A polícia investiga também a corrupção de funcionários públicos, **fraude** no financiamento com o **banco BNDES**, e diversos crimes e irregularidades na forma como foi feita a licitação.

Essa foi a primeira investigação e escândalo na construção dos estádios da Copa do Mundo no Brasil. Muitas irregularidades ainda devem ser achadas pela Polícia Federal.

Após a leitura da notícia, damos ênfase a um diálogo comparatista entre a notícia e o conto, analisando a obra e a notícia e estabelecendo relações entre as duas, assim criamos um roteiro de perguntas a ser debatido em sala de aula.

- Em que sentido os textos apresentam temáticas semelhantes e que denúncia a realidade sociopolítica brasileira?
- Como o autor prevê que as obras da Copa do Mundo seria uma excelente fonte de renda para políticos que não são corruptos?
- Qual é a diferença entre as linguagens que os dois textos apresentam?
- Você acha que a leitura do conto ou a leitura da notícia exigiu mais esforços para uma análise interpretativa?

A avaliação dos alunos nessa proposição deve ser feita em cada momento da aula, na articulação das suas respostas que são propostas pelo professor, da participação deles no debate, no pensamento crítico-reflexivo, nas atividades de leitura oral, e na explicação das suas respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os estudos de Ginzburg (2012), a importância de se trabalhar a literatura mais recente é fundamental para que tanto os alunos quanto os professores se desprendam do paradigma de uma escola tradicional, e que também traz aos alunos uma obra que seja mais agradável que desperte o desejo para a leitura nos alunos.

O conto “O Brasil não é ruim” é de extrema relevância para que os alunos formem-se leitores críticos, pois ele apresenta discussões sociopolíticas que, para serem identificadas, precisam de uma análise de acontecimentos sociais que estabelece uma relação com a crítica da nossa atual realidade.

Destaca-se também a importância de se trabalhar o texto literário e o não literário, dando legitimidade ao conto lido, e mostrando a importância da interdisciplinaridade e o comparatismo entre dois textos.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CEREJA, Roberto Willian. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004 330p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William_Cereja.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SANT'ANNA, André. **O Brasil é bom**. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

NORONHA, Diana Maria. Escola e Literatura: O Real e O Possível. In: ZILBERMAN, Regina (org). **O Ensino de Literatura no Segundo Grau**. Campinas, Cadernos da ALB, s.d., p. 19.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 120

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da Anpoll**, São Paulo, v.1, nº 2, 330 p. 14 2015 Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/637/648>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica, 2006.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. Ensino de literatura e formação do leitor na era digital. In: OURIQUE João Luis Pereira (org). **Literatura e formação do leitor: escola e sociedade, ensino e educação**. Ijuí: Unijuí, 2015. 272p.

CORRÊA, Amanda. **Polícia federal descobre fraudes na copa do mundo**. Agosto de 2015 disponível em <<http://br.blastingnews.com/brasil/2015/08/policia-federal-confirma-fraude-nas-obras-da-copa-da-mundo-00517119.html>>

Eduardo Galet é acadêmico do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista PIIC/URI. E-mail: edugarlett@hotmail.com

Ana Paula Teixeira Porto é doutora em Letras. Coordena o Grupo de Pesquisa “Práticas mediadoras de leitura”, certificado pelo CNPQ. E-mail: anapaula-porto@bol.com.br

GÊNERO TEXTUAL E VARIAÇÃO: DINAMICIDADE LINGUÍSTICA

Elisângela Bertolotti

Marinês Ulbriki Costa

RESUMO

A escrita é tão heterogênea quanto à fala. Assim, corroboramos a relevância da abordagem da língua em termos não só de sua organização estrutural, mas também em termos de suas manifestações concretas na vida social. Nesse sentido, o estudo propõe pesquisar os sinais de mudança linguística nos gêneros textuais, contribuindo no aprofundamento da área para compreender que a língua é dinâmica, dialética e que muda constantemente. Os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas inseridos nas situações de interação, ou seja, representam a língua em seu constante uso. Bakhtin (1997) é categórico ao afirmar que, todos nos comunicamos por um gênero, assim, é impossível não nos comunicarmos verbalmente a não ser em forma de texto. No que tange aos gêneros textuais, observamos a construção composicional, propósito comunicativo, estilo e o conteúdo temático. Quanto ao gênero textual canção, Kock (2002) afirma que esse gênero é uma modalidade que auxilia no desenvolvimento da mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio. Tendo em vista, o diálogo desse gênero com as diversas esferas, observa-se a importância do gênero canção e sua influência no comportamento humano, determinando modos de falar, de agir e de pensar. Este estudo está amparado nos autores Bakhtin, Marcuschi, Bazerman, Bagno, Labov, Mussalin, Kock e Antunes, dentre outros estudiosos. Isso posto, entendemos que um estudo sistematicamente organizado desse gênero trará contribuições relevantes para os trabalhos escolares, auxiliando a entender a língua numa perspectiva dialógica e inovadora que segue um olhar para as diferentes linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual. Canção. Variação Linguística.

INTRODUÇÃO

O estudo proposto pretende, a partir da reflexão sobre os gêneros textuais e a dinamicidade linguística, ampliar a competência comunicativa do aluno, promovendo uma leitura que o torne mais competente linguisticamente, mais capaz de ler e agir no mundo letrado. Assim, além das habilidades desenvolvidas, haverá o reconhecimento da reciprocidade existente entre a variação linguística e os gêneros textuais.

A língua é uma entidade sociodiscursiva e está inserida em todos os meios de interação e muda conforme a necessidade de cada indivíduo. Nesse sentido, o texto propõe uma investigação reflexivo-crítica acerca das variações linguísticas presentes nos gêneros textuais. Enfatiza o gênero textual canção, a fim de compreender a mudança linguística como elemento constitutivo da própria natureza das línguas humanas.

A constituição dos gêneros textuais midiáticos será analisada a partir da diversidade linguística com o intuito de considerar os diversos usos da língua, bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. Objetivamos, também, observar os níveis de linguagem presentes no gênero textual canção para percebermos que os textos são produzidos em função de seu propósito comunicativo, destinatário, contexto sociodiscursivo e momento de veiculação.

O estudo do gênero textual canção contempla os aspectos relativos ao conteúdo temático, ao propósito comunicativo, ao estilo e construção composicional, que segundo Bakhtin (1992) são elementos essenciais no texto enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade em uma esfera de comunicação. No que tange à variação linguística, adotaremos os estudos de Bagno (2007), a partir da variação fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical, destacando aspectos relativos à origem geográfica, o status socioeconômico e grau de escolarização.

GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais são como formas de funcionamento e uso da linguagem em nossas atividades discursivas. Assim, podemos afirmar a relevância que o texto escrito tem em nossas situações de comunicação, tendo em vista a avaliação social prestigiada que a escrita recebe da sociedade contemporânea, mesmo apresentando variáveis, assim como na fala.

Desse modo, de acordo com Marcuschi (2002), “a escrita também é variável, embora em menos grau que a fala”. Ambas formas de comunicação são relações de continuo movimento, de funcionalidade e adaptação às necessidades cotidianas, haja vista a importância que elas têm na construção da sociedade e dos seres humanos, os quais através dessas e demais habilidades, tornam-se críticos e reflexivos.

A escrita, como sabemos, tem funções muito importantes na construção de

uma cultura letrada. Ela propiciou formas sistemáticas e permanentes de armazenamento do conhecimento, facilitando o acesso mais amplo das cognições:

O ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte. Isto é tão válido para nós quanto foi há sete mil anos. A cultura escrita, em qualquer estágio de seu desenvolvimento em termos de tempo evolutivo, é mera “presunção”, um exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural. (HOFFNAGEL, 2009, p.88).

As pessoas, falantes e ouvintes, são usuárias dos gêneros textuais e das suas variações, por isso elas se apropriam de diversas formas de comunicação. Assim, os gêneros textuais podem ser vistos de forma escrita e verbal, tendo em vista as variações que os gêneros falados sofrem durante a sua exposição oral, satisfazendo as necessidades dos seus interlocutores. Essas variações são vistas como estilísticas da fala, ou seja, apresentam a interação de maneira formal ou informal.

Segundo Bakhtin (2010), na escrita, conseguimos identificar com facilidade as características específicas de gênero textual, propósito comunicativo, conteúdo temático, construção composicional e estilo. Já na fala, essa observação se torna difícil, pois, como próprio da língua, os falantes modificam seu modo de falar de acordo com o momento de utilização. Daí, a origem dos estilos formais e informais, dos textos mais elaborados e menos elaborados, tanto na fala como na escrita.

O conteúdo temático expressa o sentido do texto, sua temática. Assim, cada gênero se ocupa de um determinado domínio de sentido. Em relação ao gênero canção, podemos dizer que ele se ocupa de um leque variado de temas, pois ser decorrência das localidades em que as músicas são compostas.

Sobre a construção composicional, ela é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. Cada gênero possui uma estrutura, que é adequada às peculiaridades de seu propósito comunicativo. No caso do gênero canção, é construído por versos, introdução e refrão.

Já o estilo, é a construção de frases através de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor de como se apresenta sua compreensão diante do enunciado, é, portanto, uma seleção de meios linguísticos. Na canção, são utilizadas rimas e linguagem informal ou formal, dependendo da intenção do compositor.

É imprescindível citar também o propósito comunicativo, pois é ele que norteia a construção do gênero, uma vez que, primeiro temos um propósito, um objetivo que desejamos atingir com a nossa fala ou escrita, e então partimos para a escolha do gênero que será usado. Com o intuito de atrair o leitor para o produto anunciado ou a música ouvida.

Para Marchuschi (2002), os gêneros se caracterizam por suas funções comunicativas e cognitivas, situando-se nas determinadas culturas em que se desenvolvem. Hoje, em plena fase de cultura eletrônica, com telefones, gravadores, internet. Percebemos uma grande explosão de gêneros e uma nova forma de comunicação, a qual necessitamos dominar, tanto na oralidade como na escrita, em inúmeros objetivos:

... As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, e os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (Bakhtin, 2003)

À vista disso, a construção do sentido dos gêneros textuais acontece no momento em que os locutores conseguem se ajustar e adaptar-se ao uso dos gêneros reconhecendo que são “mutáveis e flexíveis” e que exigem certa estabilidade em sua utilização. Dessa maneira, Bakhtin (1997) afirma que há controvérsias na solidez dos gêneros, pois os emissores têm que explorar sua criatividade, ou seja, ajustar o gênero de acordo com o seu estilo próprio, de forma inovadora colocando suas marcas pessoais.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A escrita é tão heterogênea quanto à fala. Assim, corroboramos a relevância da abordagem da língua em termos não só de sua organização estrutural, mas também em termos de suas manifestações concretas na vida social. Dessa maneira, estudar os sinais de mudança linguística nos gêneros textuais, contribui para maiores aprofundamentos da área e possibilita compreender que a língua é dinâmica, dialética e que muda constantemente.

A variação linguística não é um problema, mas um elemento constitutivo da

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

própria natureza das línguas humanas, que muda como os demais elementos da cultura e da sociedade. Assim, não se dá aleatoriamente, mas sistematicamente por meio de uma organização correlacionada a fatores sociais:

[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. [...] as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto do passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008, p.21)

De acordo com Bagno (2007) há classes de variedade linguísticas. Tais como: Variação sintática: Percebe-se na organização das frases. Variações diatópicas: São as variações ocorridas em razão das diferenças regionais. Variação semântica: Ocorre no sentido ou no significado dado pelo falante para as orações construídas no ato da fala ou da escrita, dependendo da origem do falante. Variação morfológica: Variação de alguns termos que apresentam a mesma ideia e o mesmo radical, mas em sua composição possuem sufixos diferentes. Variações diafásicas: Representam as variações que se estabelecem em função do contexto comunicativo, ou seja, a ocasião é que determina a maneira como nos dirigimos ao nosso interlocutor, se deve ser formal ou informal. Variação histórica: Maneira de falar varia de um lugar para outro. Variações diastráticas: São aquelas variações que ocorrem em virtude da convivência entre os grupos sociais. Variação fonética/fonológica. Variações que ocorrem na pronúncia de alguns fonemas. Variação lexical: Alguns termos se referem à mesma coisa.

Dessa maneira, Bagno (2010) nos apresenta os principais fatores que influenciam na variação linguística, que são: origem geográfica, idade, sexo, nível escolar. É perfeitamente compreensível que as formas de uso da língua sejam diferenciadas, tanto quanto os campos da atividade humana. Assim, os gêneros textuais e as variações linguísticas revelam as diferentes personalidades linguísticas que convivem em diversos locais, se comunicando de diferentes modos.

[...] uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. (MUSSALIN, 2003, P. 31).

Nem todas as variações linguísticas usufruem do mesmo prestígio, sendo algumas consideradas menos cultas. A partir disso, podemos dizer que o português brasileiro é três: norma-padrão (diferente de norma-culta), conjunto de variedades estigmatizadas (críticas), e um conjunto de variedades prestigiadas (valorizadas). As formas linguísticas são avaliadas de acordo com os juízos e valores sociais atribuídos a quem serve delas. A partir disso, há um ganho de estigma ou uma perda de prestígio. Contudo, todas as variações devem ser encaradas como fator de enriquecimento e cultura e não como erros ou desvios.

As alterações ocorridas em nossa língua são decorrentes da sua utilização como atividade social. É perceptível, dessa, forma, que as suas mudanças são de origem coletiva, em que os falantes, através das variações, satisfazem suas necessidades de linguagem em termos de comunicação. Assim, Bagno (2010), postula que “Não existe erro comum, mas sim, acerto comum”.

Neste contexto de construção das variedades linguística, observamos a diferença ocorrida entre a norma-padrão e norma não-padrão. Com tendências naturais e impostas pelos falantes, o PNP é visto como inovador, natural e muitas vezes estigmatizado. Em contraponto, o PP é utilizado de modo rigoroso, em que, principalmente os jornalistas, escritores e redatores detêm. Por isso, é visto como oficial e prestigiado, mesmo quando modificado por determinadas padronizações.

Isso posto, destacamos a importância do professor como mediador na formação leitora e intelectual do aluno, auxiliando-o na construção do conhecimento e, nesse caso, no discernimento dos diversos gêneros textuais e suas especificidades. O docente é responsável por instigar a curiosidade, a pesquisa e o senso crítico dos seus educandos em termos de avaliação e respeito pela sua língua. Somente dessa forma, construiremos cidadãos com uma aprendizagem sólida.

GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO

Propiciar aos alunos momentos de leitura, a partir da diversidade de texto e linguagem, requer um olhar para o processo de compreensão e formação de sujeitos. Assim, instigá-los a ler e compreender as músicas é uma forma de apresenta-lhes uma natureza mais viva e atrativa do ensino/aprendizagem dentro e

fora da sala de aula.

Segundo Kock (2002), o gênero textual canção é reconhecido como uma modalidade que auxilia no desenvolvimento da mente humana. Promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio. Assim, esse gênero se torna indispensável quando se trata em construção da aprendizagem.

Diante disso, Costa (2002, p. 107), postula que “A canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. Desse modo, a canção deve ser composta por três competências, a verbal, a musical e a lítero-musical (capacidade de articular as duas linguagens).

Ao observarmos esse gênero, constatamos que canção é uma peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto (voz) com ou sem acompanhamento (instrumento). Assim, para que ela seja executada, é necessária a composição de uma melodia, ainda que no momento da reprodução vocal não haja instrumento musical para o acompanhamento, e a composição de uma letra, seja ela advinda de um texto poético já existente ou de um texto criado juntamente com a melodia pelo compositor musical.

Todo texto possui uma organização ou estruturação (superestrutura) mais ou menos estável, que constitui o gênero textual. A denominação dos gêneros é estabelecida em critérios heterogêneos, havendo variação das categorias em função do uso que se faz delas. (FERREIRA; DIAS, 2006, p. 326).

Diante disso, entende-se que o presente gênero, por nos remeter a contextos culturais de determinadas comunidades (sertaneja, moderna, rural, sertanejo romântico, universitário, gaúcha, forró, pagode, axé, etc.), coloca-nos diante de tendências musicais que os brasileiros vêm assimilando. Isso leva-nos a concluir que a canção, pertencente originalmente à esfera artísticomusical, pode dialogar com outros campos da área.

Para Costa (2003) a materialidade formal da canção pode ser dividida em cinco momentos. Momento da produção, na qual a canção pode ser produzida apenas oralmente; ter a escrita prévia ou simultânea à produção oral; haver uma realização gráfica simultânea tanto da letra quanto da melodia; pode demandar

recursos tecnológicos adicionais para ser produzida, como os instrumentos musicais, e também, possuir a escrita da letra posterior à produção da melodia. Momento de veiculação, em que a canção é reproduzida ou executada oralmente e através de recursos tecnológicos como CDs, e com auxílio de instrumentos musicais, aparelhos de som e microfone. Momento de recepção que ocorre através da audição e por multidimensionalidade dos sinais percebidos. Momento do registro, a canção pode ser registrada através de discos e encartes do disco, partituras, catálogos, revistas ou folhetos, contudo o registro escrito não reflete satisfatoriamente sua realidade. E o Momento de reprodução, em que é feita através da declamação e do canto.

No gênero canção ainda encontramos a materialidade enunciativa ou pragmática que constrói a cena enunciativa dialógica, centrada na relação do interior da letra, que é produto de uma comunidade discursiva pouco definida, que tem identidade dividida entre a poesia e a música, exige a habilidade do canto e o conhecimento da melodia. Por isso, no gênero canção é extremamente permissiva a relação com outras linguagens como a dramática, a cênica, a cinematográficas entre outras.

Logo, a presença dessas diferentes linguagens e variações nas canções, amparam o professor na formação e realização de um trabalho de construção de sentidos do texto, a partir dos seus objetivos, e da sua bagagem de saber sobre tudo que envolve. Em vista disso, formar leitores capacitados para interpretar e não apenas decodificar as palavras é uma tarefa muito difícil que exige do aluno conhecimentos prévios sobre o assunto abordado, relações intertextuais, dentre outras habilidades individuais. (FILIPOUSKI 2009, p.11)

Tendo em vista, o diálogo desse gênero com as diversas esferas, observa-se a importância do gênero música e sua influência no comportamento humano, determinando modos de falar, de agir e de pensar. Por isso, entendemos que um estudo sistematicamente organizado desse gênero trará contribuições relevantes para os trabalhos escolares, auxiliando a entender a língua portuguesa numa perspectiva dialógica e inovadora que sege um olhar para as diferentes linguagens.

CONCLUSÃO

Estudar aspectos relacionados aos gêneros textuais e à variação linguística

possibilita-nos constatar que os textos estão profundamente ligados à vida cultural e social, são altamente maleáveis e surgem das atividades e necessidades de interação. Observamos assim, que a variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais, por elucidar a diversidade linguística existente em todos os níveis da escrita, sendo essas variações uma realidade social.

O estudo proposto apresenta a importância da variação linguística e necessidade de sua compreensão, considerando assim, os diversos usos da língua, bem como a relatividade desses usos em relação a situações concretas de interação, principalmente quando tratamos de canções.

Por meio das reflexões teóricas, podemos concluir que a linguagem apresenta variações em todos os níveis, estas variações estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e social, de maneira a contribuir na comunicação. Saber usar estes preciosos artifícios é uma arma poderosa, capaz de formar leitores conscientes, capazes de construir o sentido dos textos e livres de preconceito, haja vista a importância de uma formação sólida.

Dessa forma, ler canções significa compreender as imagens, as linguagens verbal e musical, atentando para a significação das palavras, percebendo os implícitos e fazendo inferências, as quais auxiliam na formação de leitores, a partir dos múltiplos letramentos e contribuem na interpretação e no desenvolvimento do raciocínio. Isso só é possível quando o leitor interage com o texto a partir de suas experiências e expectativas como interlocutor proficiente.

A percepção das várias linguagens presentes nos textos requerem a mediação do professor para possibilitar que o aluno compreenda a funcionalidade e o contexto dos textos lidos. Em suma, o estudo possibilitou o entendimento sobre a constituição do gênero textual canção, a partir da diversidade linguística. E assim, reconhecer a sua funcionalidade e perceber que elas são produzidas em função de seu propósito comunicativo, meio de veiculação, interlocutores e construção composicional.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: Por uma pedagogia da variação linguística. 1. Ed. Brasil: Parábola 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 200.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss, (orgs). Trad. e adaptação HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, S.P.A.; Dias, M.G.B.B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(3), p.323-329, 2005.

KOCH, I.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

BAGNO, M. **A língua de Eulália: A novela sociolinguística** 15 ed., São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L, A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA Maria Auxiliadora (Org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MUSSALIM, F. Análise do discurso In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI. L, A. HOFFNAGEL. Judith. A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. In: MARCIUSCHI. Luiz Antônio; DIONÍSIO. Angela Paiva (Orgs.). **A fala e a escrita**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 85 – 99.

Elisângela Bertolotti é acadêmica de Letras – Língua Portuguesa na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – FW e atua como bolsista de Iniciação Científica (PIIC/URI), orientada pela Profa. Ms. Marinês Ulbriki Costa.

Marinês Ulbriki Costa é mestre em Letras e coordenadora do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – FW.

MÚSICA NO HOSPITAL: PROMOVEDO A SENSIBILIDADE E A HUMANIZAÇÃO

Fabiana Vicente

Juliane Cláudia Piovesan

RESUMO

O projeto extensionista “**Música no Hospital: promovendo a sensibilidade e a humanização**”, objetiva desenvolver atividades musicalizadas para as crianças do Hospital Divina Providência de Frederico Westphalen - RS, a fim de proporcionar momentos de descontração e alegria, promovendo a sensibilidade e a humanização, amenizando a angústia da criança e da família, bem como desenvolvendo a arte da música. Delineia-se em desenvolver atividades com música para cada fase do desenvolvimento infantil, de acordo com as crianças que se encontram em processo de hospitalização; organizar um espaço na Brinquedoteca do Hospital para o desenvolvimento de atividades musicalizadas; fornecer à criança, através da música, o contato com a cultura, auxiliando também na sensibilidade, desinibição, socialização e comunicação, bem como oferecer apoio aos pais no cuidado com os filhos, proporcionando, no tempo em que estiverem no Hospital, o contato com a alegria que a música oferece. Nesse sentido, busca responder a seguinte questão, *qual a importância da música para as crianças hospitalizadas na promoção da sensibilidade e a humanização?* E, nesse contexto pode-se destacar que a utilização de atividades lúdicas interferem significativamente para as crianças hospitalizadas, no caso específico desse projeto extensionista, é a música, como benefício para amenizar a angústia que muitas vezes encontra-se nesse local, na implementação de projetos que valorizem o brincar como recurso de desenvolvimento. A escolha do tema justifica-se pela necessidade de proporcionar o contato com a música, sendo que essa, em sua própria natureza traz alegria, relaxamento e envolvimento, principalmente para crianças que se encontram em processos de hospitalização, necessitando ainda mais de cuidado, afeto e alegria. Metodologicamente busca um aprofundamento teórico da temática, no planejamento, bem como no desenvolvimento de atividades musicalizadas nos quartos e na brinquedoteca Hospitalar. É um projeto que visa à sensibilidade, no auxílio às crianças e familiares, promovendo a humanidade, a vivência e o relacionamento com o ser humano, tão necessários na contemporaneidade, destacando o lúdico e a música como pontes que auxiliam no processo de construção do humano.

PALAVRAS-CHAVE: Hospital. Criança. Música.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O estudo em pauta: *“Música no Hospital: promovendo a sensibilidade e a humanização”* configura-se em um projeto de extensão promovido pelo Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen/RS, juntamente com o Hospital Divina Providência(HDP) de Frederico Westphalen/RS, tendo por objetivo desenvolver atividades musicalizadas para as crianças do referido hospital, a fim de proporcionar momentos de descontração e alegria, promovendo a sensibilidade e a humanização, amenizando a angústia da criança e da família, com o desenvolvimento da arte musical.

Com base nas pesquisas realizadas, percebe-se que muitos são os estudos, que estão sendo voltados à análise da música e seus benefícios para os seres humanos, no que se refere ao desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social, no qual envolvem educadores, filósofos, psicólogos e músicos, que buscam através de suas inquietações, respostas para este tema que é de importância e abrangência.

Os estudiosos destacam também que o uso da música pelas pessoas é frequente no seu cotidiano como forma de relaxamento, de descontração, como contorno para demonstrar sentimentos ou apenas como distração. Assim, atividades musicais necessitam estarem presentes em todos os locais, sendo eles, instituições escolares, rodas de brincadeiras infantis, rádios, televisores, academias, aparelhos tecnológicos, consultórios odontológicos, médicos, e entre outros, o que a torna cada dia mais constante e indispensável para a vida e saúde do corpo/mente humana.

Levando em consideração esses aspectos, desenvolve-se o projeto de Extensão, cujo estudo teórico e prático é realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen, juntamente com o Hospital Divina Providência- HDP, do referido município, onde ocorrem às aplicações de atividades musicais, tendo como problema de pesquisa, *qual a importância da música para as crianças hospitalizadas na promoção da sensibilidade e humanização?*

No ambiente hospitalar a necessidade das crianças interagirem com a música

aumenta, pois o processo de hospitalização configura um período de grande fragilidade para o paciente e para seus familiares. Muitas vezes, o hospital não se encontra preparado para atender as necessidades emocionais do paciente.

Nesse sentido, sendo o hospital um espaço que previne, educa e reabilita, no caso deste estudo, crianças, torna-se necessário ser um ambiente que possibilite alegria, tendo em vista que a permanência da criança no hospital, na maioria dos casos, significa preocupação, olhar de cuidado, tristeza e angústia e o brincar na infância enquanto ato lúdico se constitui como uma ferramenta indispensável para o crescimento/construção da personalidade, e nesse caso, do entretenimento, do esquecimento da dor e do medo.

2 MÚSICA E O BRINCAR: PROMOVENDO A SENSIBILIDADE E A HUMANIZAÇÃO NO AMBIENTE HOSPITALAR

O uso da ludicidade em hospitais é de suma importância para a distração do paciente. O lúdico e o brincar são importantes para a formação saudável da criança, influenciando no seu vocabulário, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo, através de jogos, brinquedos e brincadeiras que desempenham um papel fundamental na construção da personalidade da criança.

A criança encontra na brincadeira a possibilidade de descarregar e trabalhar o que a mesma está vivenciando na sua vida pessoal e escolar. Ela demonstra, brincando os seus desejos e medos, sendo necessário um olhar direcionado para encontrar alternativas de ajudar a criança a amenizar estes sentimentos ou exterioriza-los. A prática da brincadeira pode ocorrer em qualquer ambiente, não cabendo uma regra universal para brincar, sendo acessível a qualquer hora para quem imagina e que busca na criatividade divertir-se e aprender de forma lúdica.

Por outro lado, o uso da musicalidade também é uma forma de ludicidade e de brincar. A música está presente em todos os lugares passando as fases da vida humana, desde o desenvolvimento embrionário, através da voz da mãe, músicas, cantigas ou sons externos, até a fase adulta, auxiliando o contato à diversidade cultural e as tradições existentes entre os povos. Destaca-se que a música é uma linguagem universal, mas, com muitos dialetos, que variam de cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas

básicas e seus intervalos (JEANDOT, 1997). Esse processo, de acordo com estudiosos é essencial às fases de desenvolvimento humano.

O uso frequente da música beneficia o indivíduo que o faz de diferentes formas. A referida contribui para a aprendizagem, exploração da memória, desenvolvimento da linguagem, raciocínio lógico, potencializa a imaginação e exterioriza sentimentos, sendo uma importante ferramenta lúdica de aprendizagem a ser usada em sala de aula por educadores, ou como forma de relaxamento e distração utilizada pelos pais ou responsáveis no momento de lazer. Bréscia (2003) destaca que a musicalização constrói conhecimento, ela desperta e desenvolve o gosto musical, a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico e o prazer de ouvir música. Também a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, a socialização e a afetividade. Nesse sentido, a música desenvolve e aperfeiçoa fatores importantes da personalidade da criança e cria possibilidades únicas de assimilação de conhecimentos, brincando, cantando ou dançando.

A música propicia a criança viajar em mundo diferenciado através da imaginação e da afloração da criatividade, auxiliando-a a fugir de seus problemas ou até mesmo resolvê-los. Diante desse contexto, faz-se necessário, um espaço destinado à música, por se caracterizar pelo viés lúdico, no qual a criança possa desenvolver a espontaneidade.

É importante destacar que introduzir a criança em um ambiente calmo em que ela se sinta bem no momento de hospitalização é de suma importância, e “a música consegue tornar qualquer ambiente mais agradável, mais leve, mais prazeroso, fazendo parte também do mundo da criança, desde cedo e consegue encantá-las com seus diversos elementos, como a melodia, a harmonia e o ritmo.” (BETTI, SILVA, ALMEIDA, 2015, p. 101). Ainda, por ser de caráter contagiante e relaxante, contribui com o estado emocional e desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social, o que compete não somente às crianças, mas também aos jovens, adultos e idosos.

Durante o período de hospitalização algumas sensações diferentes são vivenciadas pelos pacientes infantis, pois muitas vezes é o primeiro contato da criança com um ambiente hospitalar e com os profissionais que ali trabalham. A rotina da criança é interferida, quebrando o contato com os amigos, escola, seus

próprios brinquedos e espaços de lazer. Para Rosa (1997, p. 37),

a hospitalização na infância pode se configurar como uma experiência potencialmente traumática. Ela afasta a criança do seu cotidiano, do ambiente familiar e promove um confronto com a dor, com a limitação física e com a passividade. Essa confrontação leva, na maioria das vezes, aos sentimentos de culpa, punição e medo da morte.

É imprescindível destacar que o desenvolvimento infantil tem continuidade durante o período de hospitalização, os profissionais que têm contato com esses pacientes devem estar conscientes desse processo para trabalhar de forma adequada. Porém, apesar de todos os cuidados a serem tomados, esse momento gera uma situação traumática e assustadora para a criança, interferindo nos seus familiares também. Assim de acordo com Abrão (2013, p.434):

O processo de hospitalização, normalmente, vem junto a um clima de tensão e medo, fato que acarreta outras situações desagradáveis: novos horários, exames dolorosos, distanciamento do ambiente familiar, abandono da escola e outras alterações na rotina da criança e, conseqüentemente, dos familiares. Para que se possam construir novas referências, toda a família, e, principalmente, a criança precisam fazer um enorme esforço na busca de mecanismos que permitam compreender esse mundo. A mudança abrupta de ambiente pode ocasionar vários distúrbios na criança como agitação, atraso no desenvolvimento, depressão, entre outros. Assim, para minimizar os traumas da hospitalização, o ambiente não pode se limitar ao leito.

A hospitalização modifica a rotina da criança, e assim, os aspectos emocionais ficam abalados. Sendo assim, Viegas e Cunha (2003) abordam as conseqüências hospitalização na infância, revelando que nos primeiros dois anos de vida, a criança hospitalizada tem a sensação de estar sendo abandonada pelos pais. Entre 4 e 5 anos, sente esta nova situação como castigo por alguma falha que tenha cometido. Já dos 10 aos 12 anos, possui uma profunda ansiedade e medo da morte.

Assim, pode-se destacar que nem sempre é fácil a adaptação da criança no ambiente hospitalar, sendo comuns o choro, a revolta, a agressividade, o silêncio e a recusa da alimentação. Nesse sentido, fazem-se necessários momentos de ludicidade, primando assim, pela saúde global da criança. De acordo com Rosa (1997) e Santos (2008), em qualquer ambiente ou situação, o brinquedo é o companheiro inseparável da criança, mas quando sua rotina é interrompida pela internação num hospital - e este apresenta uma estrutura física inadequada para a

criança -, pode provocar danos que, muitas vezes, marcará para sempre em sua vida.

Baseado no exposto destaca-se a importância de aproximar o paciente infantil da sua realidade do mundo externo através de diversas propostas, como por exemplo, o brincar e a musicalidade. Segundo Maffioletti (2008, p. 06), “enquanto brincado, a música oferece um universo estruturado com significações originais, no qual a criança pode mergulhar. A criança não apenas imita, mas inventa, conversa, anula, transforma e dá novas significações.”.

A música pode amenizar os sentimentos negativos que a criança cultiva, distraíndo, relaxando e fazendo com que ela viaje pelo mundo da imaginação e da criatividade, descarregando o que está atormentando no referido momento no brincar, no tocar, cantar, dançar e ouvir. Baseado nesse contexto, Beyer e Kebach (2012, p. 66), relatam que:

A mesma melodia que para alguns será apenas um fundo sonoro de alguma atividade de entretenimento e lazer, para outros funcionará como referência, como marca emblemática de uma situação vivida, e a outros, ainda, levará a uma profunda emoção que pode transcender qualquer tipo de explicação.

Perante aos benefícios da saúde do corpo e da mente, cientistas explicam que a música atua de maneira direta no sistema cerebral, mais precisamente, no sistema límbico. Este por sua vez, reage através do aumento e liberação de endorfinas, contribuindo com o processo de cura, prevenção e auxílio de doenças como o estresse, depressão, ansiedade, câncer, dores crônicas e hipertensão. (BUENO, 2012).

E como salienta Ferreira (2005, p. 16), “[...] a música harmoniza a vida das pessoas, e é também por isso que sempre damos razão à antiga máxima que afirma: ‘quem canta, seus males espanta’. Cantar é vibrar, e vibrar é viver”.

Diante desse contexto, pode-se destacar que a utilização de atividades lúdicas interferem significativamente para as crianças hospitalizadas, no caso específico desse projeto extensionista, é a música, como benefício para amenizar a angústia através da implementação de projetos que valorizem o brincar como recurso de desenvolvimento, reabilitação e humanização em um hospital.

2.1 Resultados da prática realizada no Hospital

Este estudo, baseia-se em um projeto Extensionista, promovido pela URI - Câmpus de Frederico Westphalen em conjunto com o Hospital Divina Providência, no qual são realizadas atividades de cunho teórico/prático, através de estudos bibliográficos e de campo com crianças de 0 a 12 anos de idade. Vale ressaltar, que esta prática contou, até o momento do referido projeto com uma média de 100 crianças (6 meses de desenvolvimento deste projeto). Além disso, sobreveio à compra de diferentes brinquedos e jogos educativos envolvendo sons e a música, com instrumentos musicais como bateria, teclado, instrumentos de sopro, pandeiros, chocalhos e xilofone, também tapete musical, livros sonoros, robô e boneca que emitem som, entre outros, os quais permanecem no espaço da brinquedoteca para a utilização pelos visitantes, sendo de grande valia para o brincar lúdico-pedagógico das crianças hospitalizadas. Com base nos dados apresentados, Santos (2000, p.31), compreende por brinquedoteca:

A brinquedoteca é, antes de mais nada, um espaço criado para que a criança possa brincar livremente. Com isso, propicia-se o verdadeiro brincar, aquele que possibilita a expressão das necessidades mais profundas do ser humano.

Primeiramente é realizado um convite nos quartos dos pacientes, chamando-os para visitar a brinquedoteca, cabendo à tarefa de levá-los ou não, aos pais ou responsáveis. No espaço da brinquedoteca hospitalar procura-se criar um ambiente sonorizado com um repertório variado, baseando-se em músicas infantis de diversos ritmos, para bem recepcionar as crianças e introduzi-las numa atmosfera diferenciada.

Para que as atividades realizadas possam ser registradas, é necessária a entrega de um documento de esclarecimento ou consentimento para os pais ou responsáveis pelas crianças, onde somente em caso afirmativo, os registros são efetivados. A intenção das fotos consiste em utilizar apenas em trabalhos científicos e apresentações na área.

Para Gimenez e Teixeira (2011), a função da brinquedoteca é deixar a estadia do paciente infantil menos traumatizante, e o ambiente mais alegre, contribuindo assim, com sua recuperação. A brinquedoteca, na qual é desenvolvido o projeto,

disponibiliza variados brinquedos e jogos, dentre eles os brinquedos lúdicos musicais que são bem vistos e apreciados pela maioria das crianças e de todas as faixas-etárias.

Com base nas percepções realizadas na prática, compreende-se que, no início as crianças ficam um pouco nervosas, tímidas diante da nova situação que estão vivenciando. Logo após a recepção alegre e amigável da bolsista, nota-se que todos começam a brincar e interagir e por vezes acabam por chorar ao saber que precisam retornar aos quartos.

No que se refere às percepções feitas acerca das práticas realizadas com as crianças, pode-se perceber com os que possuem mais idade, a presença de demonstrações tanto de forma verbal, como através de sorrisos pela satisfação do que se estava ouvindo/executando/brincando. Em relação às crianças menores, o que se pode perceber foram diversas emoções, reações e sensações, como choro de alegria, sorrisos, sono, concentração, movimentos corporais, como agitação de pés e mãos, balanço do corpo, palmas e outros gestos corporais, bem como, a sensação de relaxamento, diminuindo a ansiedade e o medo por estar em um espaço diferente do seu habitual.

Um fato interessante, vivenciado pela bolsista, ocorreu com uma menina, por volta de três anos, muito tímida. Logo que chegou ao espaço da brinquedoteca, sentou-se e pôs-se a observar o que a rodeava, pegou um brinquedo que estava próximo muito timidamente, mas ao ouvir tocar uma música conhecida e de seu apreço, levantou-se e colocou-se a dançar e cantar. Ao término da música, sentou-se e voltou a brincar normalmente, mais calma e com um sorriso no rosto. Em síntese pode-se observar que a música foi uma forma de exteriorização dos sentimentos, de adaptação com o espaço e relaxamento, contribuindo positivamente para a situação que ela estava vivendo.

Outro momento relevante a ser destacado refere-se a uma menina, por volta dos cinco anos, a qual estava brincando com o teclado e o xilofe, relacionando as cores de ambos os instrumentos para retirar o som deles e formar sua própria música. Depois de muito ensaio, esta fez uma apresentação para a bolsista e a mãe que ali estavam presentes no momento. Pode-se perceber e concluir que nesse momento esqueceu tudo o que se passava no Hospital, apenas vivenciando a alegria de compor e de brincar.

Uma situação curiosa pode ser vivenciada pela bolsista e pelos presentes na brinquedoteca, um menino de dois anos de idade usando o teclado, produzia suas próprias melodias e dançava executando as mesmas, mexendo a cabeça no ritmo da música. Sorrisos e falas de alegria puderam ser vivenciados por todos. O paciente pode amenizar o momento traumatizante que estava vivendo, esquecendo da doença e da dor que estava sentindo, auxiliando não somente na sua adaptação, mas também na sua melhora.

Muitos pacientes criam um laço afetivo com a bolsista, retornando ao espaço da brinquedoteca para despedir-se ou muitas vezes para fazer doações de brinquedos em prol da alegria de outras crianças.

Momentos de emoções são vivenciados no espaço da brinquedoteca, na qual contribui para a adaptação e o relaxamento dos pacientes infantis, onde muitas vezes necessitam desse apoio humanizador para se sentirem importantes e para esquecerem o momento traumatizante que estão vivenciando. Outro ponto importante é o fato de entrarem em contato com a música e com o lúdico, pois

Acredita-se que em sua relação dinâmica e interacional com a música, a criança hospitalizada pode reviver suas impressões passadas, entender-se como alguém singular e único que ainda influencia / transforma / modifica sua realidade, também sendo influenciada / transformada / modificada por ela, reelaborando, assim, o seu presente e projetando-se para o futuro. (CALDEIRA, FONTERRADA, p. 1001, 2006).

Dado o exposto, nota-se que, “a criança por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. [...]” (SOUZA E JOLY, 2010, p.98).

Percebe-se que o espaço que está sendo disponibilizado cumpre a tarefa relaxante ajudando na melhora física e psicológica do paciente enfermo, e de seus familiares que enfrentam junto com ele a tarefa da internação.

A seguir, alguns registros fotográficos dos atendimentos musicais na brinquedoteca do Hospital Divina Providência- HDP de Frederico Westphalen.



3 FINALIZANDO...

Diante do estudo empreendido pode-se perceber a importância da música e do lúdico, através dos jogos, brinquedos e brincadeiras na vida de uma criança para o seu pleno desenvolvimento. Entende-se também que a música está constantemente presente na vida da humanidade, desde o processo de desenvolvimento uterino passando pelas demais fases. Além disso, nota-se as contribuições da referida, da infância à velhice, sendo uma ferramenta importante no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional.

Além disso, percebe-se que ocorre uma grande fragilidade emocional por parte dos pacientes infantis, no período de hospitalização. Compreende-se, nesse sentido, a importância do contato familiar, o que auxilia no cuidado do paciente enfermo, bem como, no cuidado emocional, amenizando assim os impactos negativos em relação à hospitalização.

Com base nos estudos, observa-se também a importância de um espaço lúdico, destinado às crianças, como as brinquedotecas hospitalares, bem como um espaço para a música, o que contribui para uma melhora no tratamento e nas emoções. É importante salientar a importância da música nesses espaços não

somente viabilizando o lúdico e bem estar emocional dos pacientes, mas também físico, pois como os estudos apontam, a música contribui com a diminuição da dor e auxilia no processo de cura de algumas doenças.

Diante das pesquisas realizadas percebe-se também, que são inúmeras as contribuições da música na vida do ser humano, o que envolve corpo e mente. A presença contribui significativamente com a cura de determinadas doenças, diminuindo a sensação de dor e de angústia, ajudando também na melhora do sono, sendo utilizada em vários tratamentos.

Sendo assim, observou-se que a criança quando submetida à internação tem mudanças emocionais, sendo que o hospital muitas vezes não está preparado para acolher a criança. Entra, nesse caso, a música e o lúdico, os quais trazem consigo inúmeras vantagens no âmbito hospitalar, que pode ser usada como relaxante, como uma ferramenta de aprendizagem ou como forma de brincar. A referida cria um espaço harmonioso no qual o lúdico pode ser aproveitado de forma prazerosa e espontânea.

Da mesma forma, o estudo em campo possibilitou ver na prática os benefícios que a música oferece. O que mais se pode observar foi que o contato musical e as brincadeiras os deixaram mais tranquilos e felizes, possibilitando momento de descontração e aproximando a criança um pouco da sua realidade cotidiana.

Diante do exposto e dos estudos realizados percebe-se a alegria dos pacientes e dos seus familiares ao adentrarem na brinquedoteca hospitalar, notando a interligação do mundo exterior com o ambiente hospitalar, através dos brinquedos e da música.

Em consequência disso, ocorre o auxílio e melhora do paciente e torna-se evidente a adaptação e a aceitação da situação vivenciada. É de grande satisfação ver como os pacientes se divertem brincando, cantando e até mesmo fazendo novas amizades com a bolsista e com outros pacientes que se encontram na mesma situação.

Assim, destaca-se o lado positivo da música no Hospital Divina Providência do Município de Frederico Westphalen, pelas crianças e seus familiares, bem como funcionários do local, pois é um momento diferenciado, de descontração e alegria, em meio a remédios, exames, consultas, entre outros, promovendo um ambiente menos tenso e mais feliz.

Diante da prática realizada pode-se perceber que a música trouxe inúmeras contribuições para o paciente infantil, seja através da alegria, do divertimento, do relaxamento, do sentimento de paz e tranquilidade que só a música proporciona.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K. **Quando a Alegria Supera a Dor: Jogos e Brinquedos na Recreação Hospitalar**. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3024>. Acesso em: 29 abr. 2016.

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio. **A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança**. Disponível em <<http://www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo6.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

BEYER, Esther; KEBACH Patrícia et al. **Pedagogia da Música: Experiências de apreciação musical**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRESCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical passes psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BUENO, Chris. **Além de fazer bem para a alma, música ajuda no tratamento de algumas doenças**. São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2012/08/25/alem-de-fazer-bem-para-a-alma-musica-ajuda-no-tratamento-de-algumas-doencas.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

CALDEIRA Zoica Andrade; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar: uma abordagem sócio-histórica**. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp111056.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CHIARELLI, Lígia; BARRETO, Sidirley. **A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração de Ser**. Junho de 2005. Disponível em <<http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2012.

CUNHA, N. H S. & VIEGAS, D.. **Brinquedoteca Hospitalar**. São Paulo: Guia de Orientação, 2003.

Fernandes de. **A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança**. Disponível em: <<http://www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo6.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2015.

FERREIRA, Caroline Cristina Moreira, REMEDI, Patrícia Pereira; LIMA, Regina Aparecida Garcia de. A música como recurso no cuidado à criança hospitalizada: uma intervenção possível? **Rev Bras Enferm**, 59(5): 689-93, set-out 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672006000500018&script=sci_arttext Acesso em: 23 jan. 2013.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

GIMENEZ, Beatriz Piccolo. **Brinquedoteca: Manual em educação e saúde**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A dimensão lúdica da música na infância**. XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Trajetórias, Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. PUC RS/ 27 a 30 de abril de 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: www.saude.gov.br/. Acesso em: 02 de fevereiro de 2013.

PAULA, E. M. A. T. **Educação Popular em uma brinquedoteca hospitalar: humanizando relações e construindo cidadania**. Anais do XXXI Encontro da ANPED, 2009, pg. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT06-4201--Int.pdf>. Acesso em 29 abr. 2016.

ROSA, S. E. **Um desafio às regras do jogo: Da análise na infância ao infantil na análise**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVÉRIO, Claudia Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Brinquedoteca Hospitalar: O Papel do Pedagogo no Desenvolvimento Clínico e Pedagógico de Crianças Hospitalizadas**. Disponível em: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Claudia.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. **A importância do ensino musical na educação infantil**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4. n. 7, p. 96-100, jan-jun.2010.

Juliane Cláudia Piovesan é graduada em Pedagogia, Especialista em Planejamento e Gestão da Educação e Mestre em Educação. É professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Orienta projetos de pesquisa sobre Saberes Docentes, Música e Tecnologia e Música na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e projetos de extensão sobre a musicalidade para crianças hospitalizadas. As publicações realizadas são oriundas

das pesquisas realizadas, sendo capítulo de livros, artigos completos e resumos. E-mail: juliane@uri.edu.br.

Fabiana Vicente é acadêmica do Curso de Pedagogia e bolsista de Projeto de Extensão desde 2015. Possui publicações na área da musicalidade para crianças hospitalizadas, com artigos completos e resumos. E-mail: faby_vicente1997@hotmail.com.

POLÍTICA DE SAÚDE: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA

Fernanda Sudbrack dos Santos

Edite Maria Sudbrack

RESUMO

O propósito do estudo é conhecer o Programa Saúde na Escola, nas instituições educativas do município de Frederico Westphalen. Justifica-se pela importância em compreender que as políticas se materializam em ações, no caso os programas e políticas da União, submetem-se às condições de implementação das medidas previstas. O estudo propõe um diálogo interdisciplinar entre duas grandes Políticas Públicas, de educação e de saúde, no momento em que os Ministérios da Saúde e de Educação, valem-se da Política de Avaliação do IDEB, como um critério para implantar o PSE. Ao relacionar educação e saúde projeta-se a ideia de inovação pela possibilidade de acolher produções de áreas distintas, mas que se complementam. No foco deste estudo, a ênfase se dará na Política de Avaliação que deu origem ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Entre as políticas de saúde, o foco reside no Programa Saúde na Escola. Faz-se necessário salientar que as reflexões ora apresentadas são originárias de um estudo que tem com intuito de analisar as Políticas de Saúde na Escola e as Políticas Educacionais de Avaliação em Larga Escala (IDEB), a fim de estabelecer convergências entre as mesmas, numa imersão no arcabouço teórico que aborda a problemática da pesquisa. O caminho metodológico traçado para tal alcance é a abordagem qualitativa e descritiva. A investigação ora proposta, ao analisar as políticas públicas da saúde e da educação, contribuirá para lançar luz a esta medida em relação aos seus efeitos socioeducacionais, auxiliando na tomada de decisões do planejamento de novas políticas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Saúde Educação.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este texto apresenta uma análise do programa Saúde na Escola, vinculado ao projeto de Pesquisa: Política de Saúde e Políticas educacionais. Uma análise interdisciplinar do programa de Saúde na Escola em instituições de baixo IDEB. O estudo propõe um diálogo interdisciplinar entre duas grandes Políticas públicas, de

educação e de saúde, no momento em que os Ministérios de Saúde e de Educação, valem-se da Política de Avaliação do IDEB, como um critério para implantar o PSE.

O trabalho é de caráter qualitativo com consulta a documentos e revisão de literatura das áreas envolvidas na proposta, compondo o corpo teórico do tema. Buscou-se junto à literatura e aos documentos oficiais, elementos para compreensão do problema em análise, ou seja, a relação entre a Política Educacional de Avaliação em larga Escala e o Programa de Saúde na Escola.

Nos desdobramentos de uma política pública há que situar que a mesma vincula-se ao projeto social e às contradições do momento histórico.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA: APONTAMENTOS

Avaliar é uma palavra complexa. A avaliação nos remete a um conjunto de metodologias, procedimentos pedagógicos e a uma multiplicidade de fazeres e pensares dos docentes, das escolas, da comunidade escolar em geral. Ao falar em educação, as avaliações podem servir para refletir acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema.

O tema da avaliação externa em todos os níveis da educação tem sua origem no esforço da aplicação das políticas sociais, inclusive a educação e a saúde, a partir da crise do Estado-Providência. O discurso do Estado avaliador encontra sua fonte também numa racionalidade instrumental/reguladora, na qual a imposição dos valores da competência e do desempenho forjam um pensamento único, traduzido como legítimo.

Esta dimensão confere uma perda da democracia, que se despe de seu sentido de valor/forma de vida, para transformar-se em um tipo de pensamento que valoriza os resultados, na lógica da relação custo/benefício. Perdem-se, com efeito, os espaços de participação de pensamento crítico e autônomo, substituindo-os por valores do mercado. Estes contextos, de traços predominantemente reguladores, conduzem a valorizar opções baseadas na meritocracia e não em uma avaliação mais democrática.

Os mecanismos de avaliação externa são homogêneos para todos os sistemas de ensino baseados em competências, traduzem a preocupação com a imagem externa do sistema.

O que está em jogo na avaliação é também seu significado simbólico, na medida em que o poder central manifesta seu poder político, embora não transpareçam de forma visível seus mecanismos, já que são encobertos por linguagens especiais, como qualidade e competitividade. De todo modo, o poder político funda os mecanismos de avaliação externa em vigor, assentados na regulação. Ao afirmar que o poder público deve prestar contas à coletividade sobre serviços que oferece e como usa os recursos, processa-se uma substituição do discurso da escola pública pelo princípio neoliberal de livre escolha e/ou de competitividade entre escolas (BARRETO, 2000). Esta parece ser a discussão do momento, ao proclamar a importância e o significado dos produtos da avaliação externa.

Há que esclarecer que não se nega a necessidade de avaliação dos sistemas educacionais e de saúde, trata-se de não reduzir a avaliação à perspectiva classificatória e excludente, captando a totalidade e o significado do processo avaliativo. Entende-se também que o processo deve servir para a tomada de decisões que qualifiquem a educação e a saúde

No foco deste estudo, a ênfase se dará na Política de Avaliação que dará origem ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Entre as políticas de saúde, o foco reside no Programa Saúde na Escola, os quais se passa a caracterizar.

CONCEITUANDO O IDEB: BREVES APONTAMENTOS

Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) representa a iniciativa de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – para as unidades da federação

e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (BRASIL, 2014).

O IDEB apresenta-se como uma possibilidade de acompanhamento das metas de qualidade estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) para a Educação Básica, o qual estabelece, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. Segundo o INEP (2014), esta meta deverá ser alcançada tendo em vista que cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. Considera-se, pois, que o IDEB assume a função de condutor de política pública em prol da qualidade da educação (BRASIL, 2014).

O IDEB é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para IDEB de escolas e municípios) e do SAEB (no caso dos IDEB dos estados e nacional) (BRASIL, 2014).

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA

O conceito de saúde é o construído na VIII Conferência Nacional de Saúde, que permite conceber o processo saúde doença em termos de uma relação dinâmica do homem com o meio, caracterizado pela inter-relação e interdependência de todos os fenômenos (físicos, biológicos, sociais e educacionais) e não só como ausência da doença, mas como promoção, prevenção e reabilitação, contemplando o homem como um ser biopsicossocial. Portanto, é um conceito com base numa visão ecológica, pois, já em 1981, a Organização Mundial da Saúde (OMS) adotou, como estratégia mundial da “Saúde para todos, no ano 2000”, os seguintes objetivos: “[...] promover estilos de vida saudáveis, prevenir, e fomentar a reabilitação daqueles cuja saúde tenha sido afetada”. (OMS, 1981).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, considera a saúde como: “[...] um direito de todos e dever do estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos e ao

acesso universal igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação” (art.196). Em seu artigo 198, inciso II, a Constituição determina como diretrizes para a concretização desse direito social, o “Atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais” e, no inciso III, “participação da comunidade” (BRASIL, 1988).

A Conferência de Alma-Ata (1978) refere que os cuidados primários em Saúde “Refletem, e a partir delas evoluem, as condições econômicas e as características sócio culturais e políticas do país e de suas comunidades, e se baseiam na aplicação dos resultados relevantes da pesquisa social, biomédica e de serviços de saúde e da experiência em saúde pública, e de educação para a saúde, entre outros.

Em uma resposta à crescente demanda por uma nova concepção em Saúde Pública no mundo, a primeira conferência sobre a Promoção da Saúde, realizada em Ottawa em 21 de novembro de 1986, tendo como ponto de referência a declaração de Alma Ata, emite carta dirigida à execução do objetivo “Saúde para Todos no Ano 2000”, aponta como a promoção da saúde interfere no desenvolvimento pessoal e social indicando que deve proporcionar informação e educação sanitária e aperfeiçoar as aptidões indispensáveis à vida.

Em setembro de 2008, com o objetivo de reforçar a prevenção à saúde dos alunos brasileiros e construir uma cultura de paz nas escolas, foi criado o Programa Saúde na Escola (PSE), resultado de uma parceria entre os ministérios da Saúde e da Educação.

O programa está estruturado em quatro blocos. O primeiro consiste na avaliação das condições de saúde, envolvendo estado nutricional, incidência precoce de hipertensão e diabetes, saúde bucal (controle de cárie), acuidade visual e auditiva e, ainda, avaliação psicológica do estudante.

O segundo trata da promoção da saúde e da prevenção, trabalhando as dimensões da construção de uma cultura de paz e combate às diferentes expressões de violência, consumo de álcool, tabaco e outras drogas. Também neste bloco há uma abordagem à educação sexual e reprodutiva, além de estímulo à atividade física e práticas corporais.

O terceiro bloco do programa é voltado à educação permanente e capacitação de profissionais e de jovens. Essa etapa está sob a responsabilidade da

Universidade Aberta do Brasil, do Ministério da Educação, em interface com os Núcleos de Telessaúde, do Ministério da Saúde, e observa os temas da saúde e constituição das equipes de saúde que atuarão nos territórios do PSE.

O último bloco prevê o monitoramento e a avaliação da saúde dos estudantes por intermédio de pesquisas. O tempo de execução de cada bloco é planejado pela Equipe de Saúde da Família levando em conta o ano letivo e o projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2008).

Tomando-se as interfaces entre educação e saúde, esta proposta analisa o Programa Saúde na Escola em escolas de baixo IDEB.

CONJUGANDO SAÚDE E EDUCAÇÃO

Ao relacionar educação e saúde projeta-se a ideia de inovação pela possibilidade de acolher produções distintas, mas que se complementam e dialogam, qualificando a área das Políticas Públicas. A inovação pronunciada dá-se pelas possibilidades dialógicas entre os dois temas/campos de investigação. Sob esta dimensão a educação, a saúde e as políticas correlatas são frequentemente tensionadas por novos balizadores teóricos e metodológicos, exigindo descontextualizar, desconstruir, recontextualizar e ressignificar.

Há pouco tempo as políticas sociais públicas eram entendidas a partir dos textos dos legisladores (CUNHA, 1981), atualmente a matriz teórica dos debates sobre a política privilegia os contextos da prática, ressignificando-os e impregnando-os de sentido. Stromquist (1996) pontua que as políticas públicas não podem ser consideradas como um “[...] objeto ou texto concreto e constante que se transmite de um local para outro”. Para o autor, as políticas são produções de indivíduos concretos, em cenários concretos, os quais tanto podem ampliar, quanto limitar espaços de evolução.

O campo das políticas educacionais apresenta-se como um vetor que dirige a problemática de pesquisa, superando, portanto, a fase de anuência pura e simples de suas determinações. No momento em que novos atores, novas temáticas e estratégias ganham realce, problematiza-se, debate-se, questiona-se a política emanada do Estado.

A relação educação e saúde, proposta nesta investigação advoga, ainda, que

a inovação se situa em face de culturas dadas, inova-se a partir de um determinado contexto sociocultural, sendo possível, porém, dar-lhe outros contornos.

A concepção de política pública e seu alcance social precisa ser entendido sob algumas bases que se julgam oportunas. Com base em Espinoza (2009) a concepção de política vincula-se às metas e ações e não a atitudes ou ao acaso; as políticas públicas designam ações que envolvem tempo de realização pelos entes nacionais mais do que decisões isoladas; as políticas nascem de demandas sociais; a designação política pode implicar aquilo que os governos fazem e não o que tentam fazer ou o que dizem que irão fazer; a política pública envolve ação governamental para atuar sobre uma problemática que demanda tal ação, como também pode ser uma decisão governamental de nada fazer a respeito da situação.

A concepção de política pública revela-se o fio condutor para dirigir a pesquisa em seu propósito de entabular o diálogo entre educação e saúde.

CONCLUSÃO

Ao relacionar educação e saúde projeta-se a ideia de inovação pela possibilidade de acolher produções distintas, mas que se se complementam e dialogam, qualificando a área das Políticas Públicas.

A inovação pronunciada dá-se pelas possibilidades dialógicas entre os dois temas/campos de investigação. Sob esta dimensão a educação, a saúde e as políticas correlatas são frequentemente tensionadas por novos balizadores teóricos e metodológicos, exigindo descontextualizar, desconstruir, recontextualizar e ressignificar.

O campo das políticas educacionais apresenta-se como um vetor que dirige a problemática de pesquisa, superando, portanto, a fase de anuência pura e simples de suas determinações. No momento em que novos atores, novas temáticas e estratégias ganham realce, problematiza-se, debate-se, questiona-se a política emanada do Estado.

A relação educação e saúde, proposta nesta investigação advoga, ainda, que a inovação se situa em face de culturas dadas, inova-se a partir de um determinado contexto sociocultural, sendo possível, porém, dar-lhe outros contornos.

A concepção de política pública revela-se o fio condutor para dirigir a

pesquisa em seu propósito de entabular o diálogo entre educação e saúde.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. **A avaliação na educação básica entre dois modelos**. Anuário ANPED, GT Estado e Política Educacional. Caxambu: Minas Gerais, set. 2000.

BRASIL. **Conferência Alma-Ata**. Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde. Alma-Ata, URSS, 6-12 de setembro de 1978.

_____. **Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: <http://www.paho.org/bra/>. Acesso em: 14 de jan. de 2015.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de jan. de 2015.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 de jan. de 2015.

_____. Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 de jan. de 2015.

_____. **Programa Saúde na Escola – PSE**. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/pse.php>. Acesso em: 28 de jan. de 2015.

STROMQUIST, N. **Gender diversion in Education in Latin America**. EUA: Organization of Aner State, 1996.

Fernanda Sudbrack dos Santos é acadêmica de Fisioterapia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: nandas2eddu@hotmail.com.

Edite Maria Sudbrack é doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado em Educação da URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

ASPECTOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NO PROCESSAMENTO DA LEITURA: UM OLHAR A PARTIR DA NEUROCIÊNCIA

Luana Fussinger
Rosane de Fátima Ferrari
Bruno Ficanha Basso

INTRODUÇÃO

Sendo considerada uma das habilidades mais importantes a ser desenvolvida pelo indivíduo, a leitura apresenta-se como um meio que propicia a aprendizagem, estando diretamente relacionada à capacidade de invenção, apropriação e produção do conhecimento. A leitura, assim como a compreensão dos textos, constitui-se em um processo dinâmico de construção de significados que vai muito além da habilidade de decodificar e reconhecer palavras, pois quando realizada efetivamente envolve, sobretudo, a construção de sentidos. O leitor precisa interagir ativamente com o texto lido e fazer o uso de estratégias que o ajudem a focalizar, organizar, integrar e verificar a informação, e levam-no a processar, interpretar e compreender aquilo que é apresentado. A execução simultânea de diversas habilidades por meio da leitura evidencia que, ao voltar-se para a construção de sentidos, a mesma pressupõe a ativação de diversos processos mentais.

No intuito de abordar os aspectos cognitivos envolvidos na leitura, este trabalho apresenta algumas contribuições acerca desta temática considerada central ao devido desenvolvimento e formação do sujeito, direcionando-se para o seu processo de ensino-aprendizagem e sua compreensão. Diante desses pressupostos, realiza-se um trabalho bibliográfico, de cunho qualitativo, que tem como propósito pesquisar de que forma a neurociência pode colaborar com o processo aprendizagem da leitura, envolvendo para tanto a metacognição.

Gradativamente, algumas metodologias didáticas passaram a se deter em pesquisar as maneiras utilizadas pelos alunos para compreenderem e aprenderem

novos conhecimentos, e é nesta conjuntura que, as pesquisas e o conhecimento científico estão buscando, cada vez mais, conhecer a estrutura e o funcionamento do cérebro. Os resultados provenientes dos estudos acerca da neurociência têm influenciado várias áreas do conhecimento, abarcando, inclusive, como se dá o processamento cognitivo da leitura, pois a aprendizagem da mesma, independentemente da idade, está relacionada a uma profunda reorganização do córtex que provoca alterações, tanto na anatomia quanto na funcionalidade cerebral.

As pesquisas referentes à neurociência crescem consideravelmente e cada vez mais se busca conhecer o funcionamento cerebral. Os conhecimentos desta área podem favorecer inclusive a educação, pois possibilitam uma noção mais profunda sobre a aprendizagem e o ensino, auxiliando na busca de possibilidades para a melhoria da ação pedagógica. Compreende-se então, que a neurociência pode colaborar com o aperfeiçoamento dos métodos utilizados para ensinar, apresentando propostas para a construção de novos saberes, repensando-se o que é ensinado, como se ensina e como se avalia a aprendizagem.

Aliando-se a neurociência, a metacognição possibilita que os alunos sejam sujeitos da própria aprendizagem, permitindo que seus objetivos sejam alcançados através da previsão dos resultados, percepção das falhas na aprendizagem e planejamento do aprendizado. Diante disso, evidencia-se que as estratégias metacognitivas tonaram-se satisfatórias, possibilitando que o aluno seja capaz de monitorar a sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, identificar como aperfeiçoá-la.

Sendo assim, cabe a escola não ser apenas um espaço de difusão de conhecimentos, mas um contexto que estimule seus alunos a construção de saberes referentes à metacognição. Ensinando tais competências, é possível construir um ambiente que busque propiciar o esforço cognitivo e o desenvolvimento de habilidades que objetivem promover a independência intelectual e a autonomia.

O PROCESSAMENTO DA LEITURA SEGUNDO AS ABORDAGENS DA NEUROCIÊNCIA

Gradativamente, as pesquisas e o conhecimento científico estão possibilitando que conheça-se um pouco da estrutura e do funcionamento do

cérebro, órgão mais importante do corpo humano e difere-se dos animais no que diz respeito aos processos cognitivos.

Nesta perspectiva, as descobertas neurocientíficas influenciaram vários estudos e áreas do conhecimento, inclusive a leitura levantando teorias sobre o processamento cognitivo da mesma. Stanislas Dehaene foi capaz de esmiuçar o processamento cerebral da leitura, conceituando que ocorre ela em uma região específica do cérebro, além de detalhar o processo que ocorre desde a captação de manchas de papel até a busca de significado da palavra. Também, com o hipótese da reciclagem neuronal explica como o ser humano foi capaz de aprender a ler e associa como as perspectivas biológica e cultural são necessárias para a aprendizagem/aquisição de uma atividade nova como a leitura. (IRIGOITE, 2013).

Para Dehaene (2012) o cérebro precisou se adaptar a invenção da escrita, já que a mesma é uma invenção cultural relativamente recente. O autor ainda assegura que não houveram mudanças genéticas para esta adaptação, pois estas requerem milhões de anos para acontecer. A suposição de que o cérebro tenha realmente se adaptado à escrita, está na hipótese da reciclagem neuronal, ou seja, muitos neurônios possuem plasticidade que permitem aprender coisas novas que sejam necessárias para a espécie.

O indivíduo e suas conexões neurais estão em constante reorganização e seus padrões conectivos alternam a todo o momento, mediante aos processos de fortalecimento ou enfraquecimento de sinapses. A atividade mental estimula a reconstrução dos conjuntos neurais, processando experiências em um fluxo e refluxo de informação. As informações captadas pelos sentidos são transformadas em estímulos elétricos que percorrem os neurônios, são catalogadas e arquivadas na memória. É essa capacidade, que ao estabelecer relações entre o novo e o já conhecido e reconstruindo aquilo que já foi aprendido que caracteriza a plasticidade do cérebro. (CARVALHO, 2011).

Conforme as características da organização cerebral e seu funcionamento, na medida em que aprendemos, abandonamos certas representações da realidade para chegar a competências mais complexas. Assim como a plasticidade evidencia a capacidade adaptativa do cérebro humano, vamos construindo e reconstruindo nossas estruturas cognitivas ao passo que assimilamos novos conhecimentos. O que os professores dizem não resultará na aprendizagem, mas ela será resultado

daquilo que o indivíduo com esses novos elementos será capaz de reestruturar.

[...] as invenções culturais como a leitura se inserem nesta margem de plasticidade. Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo o que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. Nosso cérebro não é uma tabula rasa onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho. Para aprender novas competências, reciclamos nossos antigos circuitos cerebrais de primatas – na medida em que tolerem um mínimo de mudança. (DEHAENE, 2012, p. 20).

Tal hipótese evidencia, portanto, a associação entre a cultura e o aparato biológico, em que há uma adaptação dos neurônios que possibilita uma nova aprendizagem necessária para a espécie. Neste caso, a plasticidade permite que um hemisfério se especialize na linguagem verbal, sendo um processo que se dá de fora para dentro, mas também de dentro para fora. Isso porque, para aprender um processo novo como a leitura, segundo Dehaene (2012) o cérebro precisa passar por uma aprendizagem que consiste na mobilização de novas sinapses que ocorrem entre diferentes regiões, especializando-as. Isso evidencia que cada região do sistema nervoso central é responsável por um trabalho específico, por isso, elas se dividem em áreas primárias, secundárias e terciárias.

Maia (2011) conceitua as áreas corticais que são divididas em três campos funcionais:

- Áreas Primárias (de projeção): responsáveis pela análise inicial dos aspectos sensoriais e do comando motor. Elas enviam ou recebem impulsos para a parte externa do corpo, caracterizando-se pela área primária visual, auditiva, gustativa, olfativa e somestésica (sensibilidades). O comprometimento dessas áreas pode ocasionar na ausência das funções primárias (surdez, cegueira, paralisia entre outras).
- Áreas secundárias (de projeção – associação): são responsáveis pela análise e interpretação dos aspectos da modalidade sensorial ou da motricidade. Realiza a integração das informações visuais, como cor, movimento, tridimensionalidade, organização espacial, etc. Essa área motora é responsável pela memorização e aplicação de sequências

motoras complexas previamente aprendidas (andar, escovar os dentes e os cabelos, escrever, dançar).

- Áreas terciárias (zonas de superposição): caracterizam as formas mais complexas de atividade mental, que requerem o envolvimento de muitas áreas corticais. Integram as áreas sensoriais e cognitivas para permitir processamentos complexos (leitura, escrita, raciocínio lógico, fala, etc).

Segundo Deahene (2012) a criança já nasce com as áreas primárias que são responsáveis pelas atividades básicas do corpo humano como respirar e enxergar por exemplo. Contudo, para desenvolver as áreas secundárias e terciárias, a maturação e a aprendizagem dos neurônios precisam ocorrer, para assim, permitir novas ligações entre essas regiões. Esse processo de desenvolvimento de novas regiões ocorre por meio da experiência e depende da aprendizagem através da motivação externa. Apesar nos neurônios já nascerem com a plasticidade, para novas aprendizagens ocorrerem é preciso que haja maturação e informações vindas do ambiente externo. Diante dessa abordagem não existe output sem input, já que as células cerebrais são as únicas que enviam mensagens eletroquímicas e são capazes de receber uma entrada (input) e produzir uma saída (output) de informações.

Um exemplo da maturação dos neurônios pode ser uma criança que não lê, consegue enxergar em uma folha de papel escrita. Neste caso ela possui apenas a área primária desenvolvida, mas quando ela aprende realmente a ler ela passa por novas aprendizagens que acabam envolvendo novas áreas cerebrais. Assim, além de captar as manchas das letras no papel (região primária), ela relaciona grafema com fonema e constrói sentido (regiões secundárias e terciárias). Através do sinal visual que entrou na região primária (input), houve processamentos sucessivos que seguiram para outras regiões (outputs). (IRIGOITE, 2013).

Voltando-se para o processamento na leitura, Dehaene (2012) explicita que o primeiro órgão envolvido nesta atividade é o olho e que o centro da nossa retina, chamado fóvea, capta os sinais luminosos das letras no papel. Essa região é capaz de captar os fótons reenviados pela página porque possui células receptoras de altíssima resolução, os cones. Todo este processo de identificação das manchas ocorre na área primária da visão, mas o movimento dos olhos sobre a folha de papel pode ainda passar por dois momentos distintos: o de sacada, quando o olho se

desloca rapidamente, e o de fixação, quando os cones se detêm num ponto da linha escrita. No entanto, ressalta-se que no momento de sacada não lemos nada, a leitura ocorre realmente quando percebemos o registro na folha no momento da fixação. Também, o autor assegura que é possível identificar cerca de 10 a 12 letras a cada sacada, mas isso depende muito de como cada leitor adapta sua exploração visual e em função da língua que pratica. Já o tempo de percepção de uma letra é de 50 milissegundos e um bom leitor pode chegar a ler 400 a 500 palavras por minuto.

Ao serem captadas, as palavras acabam sendo desmembradas em fragmentos pelos neurônios da retina, sendo reconstruídas e recodificadas num formato que restitui a sonoridade e o sentido das palavras. Neste processo de reconstituição, as palavras passam pela via fonológica, que converte a cadeia de letras (grafemas) em classes de sons (fonemas) da língua, e pela via lexical que acessa o dicionário mental (memória semântica) para obter o significado das palavras. (DEHAENE, 2012).

Resumindo o processo: os sensores (cones) identificam / captam “manchas” no papel (processo fisiológico) na área primária da visão. Depois os sinais vão se transformando, por diversos processos químico-físicos, em abstrações nas áreas especializadas – secundárias e terciárias. Esta é, portanto, a mágica que nosso cérebro realiza no momento da leitura: transforma algo que é físico (manchas no papel) em ideias, de natureza abstrata. (IRIGOITE, 2013, p.110).

Através dos modernos exames de imagem por ressonância magnética, Dehaene (2012) conseguiu localizar a região cerebral responsável pelo processamento da leitura, chamada de occípito-temporal ventral do hemisfério esquerdo. Essa região é responsável pela análise visual das palavras e pelo emparelhamento do grafema com o seu respectivo fonema. Já a identificação do significado, ocorre em outras regiões próximas e por meio da ligação entre elas. Isso justifica o pressuposto defendido pelo autor de que, a aprendizagem da leitura consiste na conexão das áreas visuais com as áreas da linguagem oral e explicita que no processamento da leitura quase todas as conexões entre as regiões são recíprocas, ou seja, sempre que A contata a região B, a região B projeta um retorno para região A, através dos feixes de fibras responsáveis pelas ligações entre as regiões do córtex.

Dehaene (2012) ressalta que a região occípito-temporal esquerda é a única a ser ativada unicamente pela leitura de palavras escritas e não para as palavras faladas. Por estar situada no cruzamento entre a análise visual e o restante do sistema linguístico, caracteriza-se como a porta de entrada em direção as áreas da linguagem, pois analisa as imagens e sinaliza se são realmente letras, etapa essencial para que as outras regiões do cérebro se encarreguem de decodificar em imagens acústicas e em significado. Afirma-se também, que essa região é a mesma para todas as pessoas, independentemente do idioma, sendo considerada uma das partes do caminho universal que a leitura percorre no cérebro.

Contudo, como é possível observar, as contribuições do estudo apresentado em relação ao processamento da leitura podem auxiliar efetivamente no processo de ensino-aprendizagem de tal habilidade, assim como, podem influenciar as metodologias utilizadas nas atividades de leitura. Por isso, ao compreender um pouco do processamento cerebral da leitura, surge também à necessidade de escolher as estratégias mais adequadas para sua articulação, envolvendo para tanto metacognição. Como foi possível observar o campo da neurociência envolve o estudo do sistema nervoso, mas para que ela seja realmente contemplado no processo de ensino-aprendizagem, surge à necessidade de recorrer às abordagens da metacognição, que é definida como uma estratégia desenvolvida para que a pessoa conheça seu próprio ato de aprender.

O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO SUPORTE À LEITURA

As estratégias metacognitivas são princípios que regulam as estratégias cognitivas, ou seja, regem sobre o comportamento automático e inconsciente do leitor, evidenciando que a metacognição é uma estratégia desenvolvida para que a pessoa conheça seu próprio ato de aprender, a partir disso, analise e avalie como constrói o conhecimento.

Certamente, mais importante que as concepções sobre a aprendizagem dos estudantes são as estratégias utilizadas para aprender. Por meio da capacidade metacognitiva os alunos compreendem seu próprio processo de aprendizagem, sabendo lidar com a atenção, reconhecendo as estratégias para resolução de problemas e analisando o que fizeram em cada caso, ou seja, conseguem visualizar

quais habilidades influem em seu rendimento.

Contudo, Ribeiro (2003, p.109) ressalta que “[...] os bons alunos são mais aptos tanto na utilização de estratégias para adquirir, organizar e utilizar o seu conhecimento, como na regulação do seu processo cognitivo.” Diante disso, implica-se na questão de que além da utilização de estratégias metacognitivas, as noções sobre quando e como utilizá-las, e sobre sua utilidade e eficácia, são aspectos decisivos no processo de aprendizagem.

A compreensão de um texto é uma habilidade complexa, reunindo vários componentes e processos que influenciam o desempenho do leitor. Por isso, caracteriza-se como um processo dinâmico de construção de sentidos, precisando, muitas vezes, do uso de diferentes estratégias para facilitar o entendimento das informações e integrá-las de modo coerente. É neste viés que as estratégias de leitura articuladas a metacognição permitem com que o indivíduo reflita sobre o seu próprio pensamento, compreenda realmente o texto lido e articule estratégias para superar dificuldades.

Para Joly (2007) as estratégias metacognitivas podem ser utilizadas antes, durante e após a leitura, definindo que:

- As atitudes que podem ser utilizadas previamente à leitura voltam-se para uma análise global do texto e consistem em: fazer perguntas sobre o conteúdo do texto; verificar como é a organização do texto; organizar um roteiro para ler e levantar hipóteses sobre o conteúdo. Além disso, sugere-se que analisar o título, tópicos, figuras, gráficos, bem como realizar previsões e consultar o conhecimento prévio sobre o tema, são estratégias metacognitivas que podem ser utilizadas, inclusive, antes da leitura efetiva do texto.
- Durante a leitura, o leitor pode se utilizar das estratégias metacognitivas selecionando as informações mais relevantes, estabelecendo relações entre as suas previsões e o que está sendo apresentado, verificando e corrigindo suas hipóteses, e adequando suas estratégias em relação às necessidades advindas da leitura efetuada e do processo de compreensão. Outras ações poderiam igualmente ser realizadas neste momento, entre elas destacam-se: interromper a leitura para checar o entendimento; reler trechos quando encontrar dificuldades de compreensão; grifar o texto destacando as informações mais importantes; fazer anotações ao lado do texto; ler com

atenção e devagar para ter certeza que está se está entendendo o texto; ler com voz alta quando o texto é difícil.

- Ao final da leitura, o leitor faz o uso de estratégias metacognitivas quando analisa, revê, reflete, levanta a importância e a aplicabilidade do conteúdo referente ao texto lido. Acrescenta-se que fazer listas dos tópicos mais importantes, fazer um resumo para organizar as informações mais relevantes, copiar trechos destacados, listar as informações entendidas com mais facilidade são ações que podem dar suporte a compreensão do texto lido.

Nesta perspectiva, os estudos de Hodges e Nobre (2012) também definem três estratégias metacognitivas direcionadas a leitura e que, ao mesmo tempo, são de fácil aplicação na prática em sala de aula. São as estratégias de monitoramento, autoexplicação e justificativa.

Em um primeiro momento, o monitoramento permite que o leitor esteja consciente da sua compreensão de textos na medida em que ela se processa. No monitoramento, seja enquanto lê ou após a leitura, o leitor avalia se há inconsistências em sua compreensão de parte do texto ou dele como um todo. A partir desta detecção de suas dificuldades o leitor pode eleger as estratégias de monitoramento que serão utilizadas, entre elas destacam-se a repetição de leitura, a realização da leitura em uma velocidade mais lenta e a seleção das informações mais relevantes. Também, a formulação de hipóteses e as inferências de previsão, que são confirmadas ou descartadas na leitura, quando estimuladas em sala de aula podem fazer com que o leitor pratique as atividades de monitoramento. As inferências de previsão consistem na antecipação das possíveis informações a serem apresentadas no texto, tendo como base tanto a interpretação do que já foi lido, quanto os conhecimentos e experiências do leitor.

Antes mesmo de iniciar a leitura do texto, há aspectos que influenciam a compreensão, tais como a motivação do leitor, seu grau de interesse e, no caso de leituras realizadas em situação de sala de aula, suas expectativas quanto à tarefa proposta e quanto ao seu próprio desempenho nela. Há que se levar em consideração também as expectativas do aluno quanto ao texto, que são geradas no contato do aluno-leitor com o título, o tema proposto, imagens e ilustrações, etc. (HODGES; NOBRE, 2012, p.482).

Hodges e Nobre (2012) também apresentam as autoexplicações como uma estratégia metacognitiva que vai além do texto, pois auxiliam na geração uma nova

informação que auxilia na compreensão. Segundo os autores, isso pode ser verificado por meio um estudo realizado, no qual alunos do oitavo ano foram divididos em dois grupos semelhantes e receberam um texto de biologia que tratava de assunto que não tinham recebido instrução formal prévia. Para um grupo foi solicitado que lesse o texto de forma interrompida, frase por frase, e que após cada interrupção o participante explica-se para si mesmo o que havia compreendido, ou seja, realiza-se as autoexplicações. Também, após determinadas frases, era solicitado que os participantes deste grupo explicassem a função de um componente que havia sido citado. Em contrapartida, o outro grupo recebeu o texto inteiro, sendo solicitado apenas a lê-lo duas vezes. O grupo que foi incentivado à realização de autoexplicações foi mais bem sucedido em um pós-teste aplicado para ambos os grupos, principalmente nas questões que exigiram a elaboração de inferências.

Embora seja uma estratégia de uso individual, é possível sugerir também uma adaptação da estratégia de autoexplicações ao trabalho de pares, onde os alunos compartilhariam suas autoexplicações um com o outro. Essa interação colaborativa poderia auxiliar os alunos a monitorar sua compreensão e a elaborar suas explicações com mais clareza, já que precisam assegurar que o colega as entenda. (HODGES; NOBRE, 2012, p.483).

Após responder perguntas relativas à compreensão do texto lido, podem ser solicitadas ao leitor justificativas para as respostas, que consistem na explicação das bases de suas respostas. A solicitação dessas justificativas tende a ajudar a identificar as dificuldades de compreensão do leitor, fazendo que, ao mesmo tempo, o leitor pense sobre suas respostas, podendo discuti-las, revê-las e modificá-las se necessário. Também, ajuda a gerir dois níveis de reflexão, um sobre o texto, por meio das perguntas inferenciais que ajudam a guiar o leitor em sua compreensão, e a outra sobre a forma de pensar a compreensão, através das perguntas complementares que demandam ao leitor refletir sobre as respostas geradas. (HODGES; NOBRE, 2012).

Tendo em vista a multiplicidade de estratégias metacognitivas não há como determinar qual é a ideal para compreensão textual. No entanto, diante da escolha das estratégias que o professor considera mais pertinentes, ele precisa explicar ao aluno o porquê do uso dessas estratégias para melhoria da aprendizagem. Deste modo, não basta saber como se usam as estratégias, mas como elas serão úteis,

motivando a aprendê-las e colocá-las em prática. Também, torna-se importante que o professor dê uma demonstração explícita de como e quando usar determinadas estratégias, além de dar espaço para que os alunos pratiquem-nas.

Para finalizar, reforça-se o pressuposto de que através da discussão do uso das estratégias metacognitivas, aliadas ao saber neurocientífico, buscou-se despertar e motivar o professor para novas pesquisas, novos questionamentos e principalmente, para novas práticas pedagógicas que tenham como suporte o uso efetivo de estratégias metacognitivas de leitura para facilitar a compreensão.

CONCLUSÃO

Nos dias de hoje, saber não se remete mais a capacidade de lembrar-se das informações ou até mesmo decorar os conteúdos recebidos, mas se constitui na medida em que os conhecimentos são encontrados e utilizados em meio a situações reais. Diante desta nova perspectiva, a ação docente deve ir além dos conteúdos e voltar-se para o desenvolvimento de estratégias de ensino, partindo do pressuposto de que somente após entender como ocorre a aquisição do conhecimento, que reflexões acerca dos conteúdos poderão ser obtidas.

Aprender é algo que se aprende, porém boa parte dos achados dos cientistas não é ensinado nas instituições de ensino. Nestes espaços ensinam-se muitas coisas, até assuntos demais, mas não é ensinado a estudar e a fazer bem o que levou os alunos até a eles. Todo estudante precisa de um método de estudo, mas como nem sempre isso é ensinado, gera-se um círculo vicioso em que se estuda errado, aprende-se pouco e frustra-se muito rápido. (CASTRO, 2015).

Ler é uma habilidade capaz de transformar o cérebro e prepará-lo para outros níveis de aprendizagem, daí surge à relevância das investigações realizadas nesta área e, principalmente, do conhecimento, por parte da docência e do sujeito aprendente, dos aspectos cognitivos envolvidos neste processo. A compreensão de um texto caracteriza-se como um processo dinâmico de construção de sentidos, precisando, muitas vezes, do uso de diferentes estratégias para facilitar o entendimento das informações e integrá-las de modo coerente. Da mesma forma, a aprendizagem da mesma, independentemente da idade, está relacionada a uma

profunda reorganização do córtex que provoca alterações tanto na anatomia quanto na funcionalidade cerebral.

No intuito de abordar esta temática considerada central ao devido desenvolvimento e formação do sujeito e os aspectos cognitivos envolvidos na leitura, buscou-se pesquisar de que forma a neurociência pode colaborar com o processo aprendizagem da leitura, envolvendo para tanto a metacognição. Como foi possível observar, o campo da neurociência envolve o estudo do sistema nervoso, mas para que ela seja realmente contemplado no processo de ensino-aprendizagem, surge à necessidade de recorrer às abordagens da metacognição, que é definida como uma estratégia desenvolvida para que a pessoa conheça seu próprio ato de aprender.

Diante das descobertas neurocientíficas que são capazes de esmiuçar o processamento da leitura, conceituando que ela ocorre em uma região específica do cérebro, além de detalhar o processo que ocorre desde a captação de manchas de papel até a busca de significado da palavra, assegura-se que essas contribuições podem influenciar as metodologias utilizadas nas atividades de leitura e evidencia-se a necessidade de escolher as estratégias mais adequadas para sua articulação. Assim, a compreensão de como ocorre à aquisição do conhecimento e a investigação das estratégias utilizadas para aprender, podem ser consideradas a principal e mais duradora aprendizagem que a educação pode propiciar por meio da metacognição.

REFERÊNCIAS

CALLEGARO, Marcos M.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Pesquisas em neurociência e suas implicações na prática psicoterápica. In: CORDIOLI, Aristides V. et al. **Psicoterapias**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 851–872.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes. **Neurociência e educação: uma articulação necessária para a formação docente**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CASTRO, Claudio Moura. **Você sabe estudar?** Quem sabe, estuda menos e aprende mais. Porto Alegre: Penso, 2015.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas; NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 476-490, nov. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 01 abr. 2016.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **Escala de Estratégias de Leitura** – formato Ensino Médio. Relatório de pesquisa. Universidade de São Francisco, Itatiba, SP. 2005.

IRIGOITE, Josa Coelho. **Teorizações cognitivas sobre o processamento da leitura**: contribuições das neurociências. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/1984-8420.2012v13n3p106/24228>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

IZQUIERDO, Iván. Como os mitos sobre o cérebro atrapalham a educação. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 73, p.45 – 47, fev/abr. 2015.

MAIA, Heber. **Neurociência e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 1. ed., 2011.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição**: um apoio ao processo de aprendizagem. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Luana Fussinger é acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS. Atuou como Bolsista do Projeto de Iniciação Científica intitulado “Contribuições da Neurociência para o processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário” sendo orientada pela professora Ms. Rosane de Fátima Ferrari. E-mail: luana_fussinger@hotmail.com.

Rosane de Fátima Ferrari é graduada em Pedagogia e desenvolve pesquisas relacionadas aos estudos e práticas em Psicopedagogia. É professora da URI.

Bruno Ficanha Basso é acadêmico do II semestre do Curso de Pedagogia da URI-Frederico Westphalen (2015-2016). Bolsista de Iniciação Científica- PIIC-URI.

A LEITURA COMPARATISTA NO ENSINO: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE PROPOSTAS DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS

Luana Magalhães Siqueira

Luana Teixeira Porto

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre propostas de leitura da literatura no Ensino Médio disponibilizadas em livros didáticos no PNLD com o objetivo de discutir a possibilidade ou a atenção à teoria de Ángel Rama na elaboração de atividades de leitura comparatista que promovam o que o crítico propõe como central nos estudos literários na América Latina: observar o processo de integração das literaturas, reconhecendo as produções dos povos indígenas, europeus e africanos. Para isso, discute-se inicialmente a teoria de Rama para a prática da literatura comparada e sua pertinência para a construção de uma prática de leitura comparatista no ensino Médio. Depois, faz-se uma abordagem de livros didáticos de literatura do PNLD e verifica-se o espaço das diversas literaturas do Brasil nos materiais didáticos, procurando identificar se há um processo de integração de vozes que favorece a compreensão da mestiçagem e da fusão cultural características da formação social brasileira. Os livros didáticos eleitos para esse exame são *Português: linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Magalhães, e *Novas palavras*, de Emília Amaral; Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. A análise desse recurso didático mostra que, no atual estágio da investigação, o processo de integração e difusão das manifestações culturais características da literatura brasileira não são contempladas, havendo exclusão e minimização de espaço de vozes e produções de grupos minoritários, como indígenas e afro-brasileiros, respectivamente.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático. Literatura. Multiculturalismo.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre propostas de leitura da literatura no Ensino Médio disponibilizadas em livros didáticos no PNLD-Programa Nacional do Livro Didático com o objetivo de discutir a possibilidade ou a atenção à teoria de Ángel Rama na elaboração de atividades de leitura comparatista que promovam o que o crítico propõe como central nos estudos literários na América Latina: observar o processo de integração das literaturas, reconhecendo as produções dos povos indígenas, europeus e africanos. Para isso, discute-se inicialmente a teoria de Rama

para a prática da literatura comparada e sua pertinência para a construção de uma prática de leitura comparatista no ensino Médio. Depois, faz-se uma abordagem de livros didáticos de literatura do PNLD e verifica-se o espaço das diversas literaturas do Brasil nos materiais didáticos, procurando identificar se há um processo de integração de vozes que favorece a compreensão da mestiçagem e da fusão cultural características da formação social brasileira. Os livros didáticos eleitos para esse exame são *Português: linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Magalhães, e *Novas palavras*, de Emília Amaral; Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. Estes materiais didáticos foram selecionados com base no guia de Língua Portuguesa do PNLD 2015 das coleções mais distribuídas pelo governo nas escolas públicas, sendo estes materiais os dois primeiros colocados no *ranking* de distribuição.

Cabe ressaltar ainda que o artigo preconiza, no ensino, o estudo da Literatura Comparada, como um meio de auxiliar no desenvolvimento da criticidade e reflexão dos alunos, tendo em vista que o método comparatista possibilita os requisitos propostos pelos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio para a formação do leitor, que dizem respeito a tornar o aluno apto a ler e interpretar um texto, sendo capaz de refletir e criticar as ideias estabelecidas, além de fazer suas próprias inferências, tornando-o assim um leitor ativo e pensante, de forma a descartar a formação de um mero leitor receptor de informações.

LITERATURA, ENSINO E COMPARATISMO

O Brasil, em termos de ensino literário, apresenta a necessidade de refletir e repensar a disciplina de Literatura Brasileira, tendo em vista que, a partir de seu estudo, segundo os PCN's (2000) – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a leitura será promovida como prática fundamental na formação de cidadãos autônomos e ativos na sociedade, e assim tornar a literatura reconhecida no âmbito escolar e social como essencial para a formação de leitores pensantes.

Desta forma, podemos afirmar que a literatura é indispensável para o desenvolvimento do ser humano enquanto ser pensante, inovador e ativo em seu meio social. Diante disso, sua relevância deve ser cultivada no ensino através da leitura, pois, segundo Luft (2014), no momento em que um leitor estiver apto a compreender um texto literário, estará, conseqüentemente, pronto para

compreender qualquer tipo de texto. Isto porque o texto literário faz uso das mais complexas colocações da língua e pressupõe as diferentes formas de interpretação, por isso, se um aluno é apto a compreender uma linguagem mais elaborada, certamente terá facilidade de compreensão no contato com outros textos.

Nesta perspectiva, entendemos que a literatura desenvolve no ser humano sua intelectualidade, criticidade e humanidade para que atue na sociedade. No entanto, nosso ensino é ineficaz quanto à estas expectativas, pois, como afirma Jaime Ginzburg (2012), o ensino de literatura é pautado pela leitura instrumental, fragmentada de pastas de xerox, que gera um conhecimento reprodutivo, falta de entusiasmo e trabalhos acadêmicos comprados e copiados. O objetivo limita-se apenas a passar em provas, longe de um ensino que se volte para a reflexão, criticidade e interpretação de textos. Neste momento define o ensino de literatura como “fantasmagórico”, o que se explica melhor em suas palavras:

Ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, quem está ali é um personagem fantasmático. Se o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena. Se o livro não está, não foi lido, não está inteiro, nem chegou perto, a cena da sala de aula é o seu funeral. (GINZBURG,2012, p. 220).

O que se tem hoje é um ensino fantasmagórico, pois alunos e professores não satisfazem o objetivo que se pretende o estudo literário. Os debates, as leituras, não acontecem, o que se constata é o foco em uma perspectiva historicista, que visa ao estudo da literatura a partir dos períodos literários, seus respectivos autores e obras, e que tem por objetivo apenas preparar o aluno para provas seletivas como o vestibular, o que destrói com o ideal da Literatura como disciplina de formação humana, e por isso é o seu funeral.

Neste caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCN's) funcionam como um auxílio aos professores, ao nortear ações que possibilitem a fruição no ensino da literatura. De acordo com os PCN's, a leitura é a base do processo de ensino/aprendizagem e formação de leitores e, por isso, sua prática deve ser efetiva em todas as redes de ensino. Para isso, o documento propõe que o ensino de literatura deve possibilitar o aluno a habilidade de ler e interpretar textos de forma comparativa as diversas linguagens, capacitando a criticidade na formação leitora, para que se tornem leitores e produtores de textos,

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

saindo do ensino médio com capacidade de ler e interpretar um texto, saber inferir conhecimentos e criar seus próprios pontos de vista.

Com base nesta afirmação, entende-se que é de extrema importância na formação leitora o confronto entre diferentes linguagens, portanto, firma-se a importância do estudo da Literatura Comparada no processo de ensino, o qual designa-se como uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas. O método comparatista pretende estudar o texto sob uma perspectiva crítica literária, analisando também seu contexto, de forma a sanar os requisitos propostos pelo documento para a formação de leitores ativos e críticos no meio em que vivem. Neste viés, Tânia Carvalhal afirma ainda que a literatura comparada é importante pois:

[...]elucida questões literárias que exigem perspectivas amplas. Com isso, a investigação de um mesmo problema em diferentes contextos literários, permite a ampliação de horizontes do conhecimento estético ao mesmo tempo que, pela análise contrastiva, favorece a visão crítica das literaturas nacionais. (CARVALHAL, 2006, p.86).

A Literatura Comparada no processo de educação leitora permite, como cita a autora, a ampliação de horizontes, ao possibilitar o aluno a ter diferentes perspectivas ao analisar um texto, de forma crítica e estética, e por isso é uma prática de solução para o ensino de Literatura encontrar-se com o seu objetivo.

No entanto, a disciplina de Literatura ainda enfrenta problemas que dificultam seu reconhecimento no ensino. Muitos jovens só conhecem a literatura e tem contato com a disciplina pela primeira vez, na escola, através do livro didático. O problema é que, muito destes materiais didáticos apresentam, em sua maioria, ineficácia quanto à sua potencialidade para o ensino de Literatura Brasileira e formação de leitores, logo, reproduzem no aluno um conceito errado da literatura, o que gera o seu desinteresse. Diante disso, percebe-se a necessidade de analisar estes materiais quanto à sua potencialidade de formação literária, haja vista que sua influência, muitas vezes, é decisiva na percepção do aluno em relação a disciplina de Literatura.

Portanto, tendo em vista que o livro didático é um dos poucos, se não o único, auxílio pedagógico utilizado pelo professor, nos cabe, a partir da literatura comparada, analisar e refletir sobre práticas de leituras propostas nos livros

didáticos do PNLD de literatura brasileira, à luz da teoria de Ángel Rama, com foco nas inter-relações entre as diferentes linguagens no processo de compreensão e interpretação dos textos, apontando para as potencialidades e fragilidades, como um meio de fortalecer o ensino de Literatura Brasileira.

A PROPOSTA DE ÁNGEL RAMA PARA O ENSINO DE LITERATURA

Ángel Rama (1926-1983) foi um dos teóricos mais destacados do Uruguai do século XX, sendo considerado o grande crítico latino-americano de seu tempo. Em seus trabalhos, abordou o contexto social, ideológico e político que promovia as produções culturais latino-americanas, e, por isso, suas produções tornaram-se referência para entender a realidade do continente. Em sua teoria, Rama visava à automatização da literatura latino-americana em relação à literatura europeia, ou seja, pretendia a autonomia literária da América Latina livre das tendências europeias e, a partir desta visão, apresentou uma discussão sobre o modelo historiográfico latino-americano e a integração da literatura.

Seu projeto era viabilizar um painel que possa unificar as obras literárias da América-Latina, substituindo a historiografia literária europeia, a qual acreditava que não correspondia com a realidade da América Latina, pois não inclui todas as culturas próprias do continente, por uma historiografia própria da América Latina que contemplasse seu povo e sua cultura, ou seja, um conjunto literário livre de influências estrangeiras, e ainda, o estudo comparado dessas literaturas.

A ideia central é observar o processo de integração das literaturas, reconhecendo as produções dos povos indígenas, europeus e africanos, que constituem essa nação e que são desconsiderados diante de obras dominantes.

Ángel Rama acreditava que para construir uma historiografia própria da América Latina que corresponda as suas origens, é necessário romper os moldes estabelecidos da Europa, e um projeto como este se fixaria em torno de um comparatismo cultural, pois, “reconhece o tronco linguístico do qual partem as três línguas que o definem: espanhol, português e francês”. (RAMA, 2008, p.138). Ou seja, sugere o estudo comparatista como forma de analisar a existência destas culturas para integrá-las a uma historiografia correspondente a nacionalidade latino-americana.

No caso do contexto brasileiro, essa proposição é válida, pois muito de nossa cultura é excluída do ensino, sendo as literaturas de povos minoritários desconsideradas como parte de nossa identidade, pois de acordo com Rama (2008) os autores ao se apropriarem de influências estrangeiras, acabam excluindo culturas próprias da América Latina, deixando predominar apenas as literaturas dominantes. Por isso, haja vista que o Brasil é formado por brancos, indígenas e africanos, surge a necessidade de promover essas culturas que os autores excluem, como forma de uma reintegração e unificação de uma identidade verídica correspondente à América Latina.

Como forma de constatar se há esta integração no ensino, que acreditamos ser essencial ao ensino, pois estas culturas minoritárias fazem parte de nossa origem, é elaborada uma análise em livros didáticos do PNLD, calcada na teoria de Rama a partir da literatura comparada. Os resultados serão expostos a seguir.

RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD

Tendo em vista a importância do livro didático para o ensino, ao entender que este recurso apresenta-se muitas vezes como o primeiro contato que os alunos tem com a literatura, cabe analisá-lo sob determinados aspectos para contribuir com o ensino de Literatura Brasileira, no entanto, é pertinente salientar que os materiais didáticos não devem funcionar como um guia aos professores e sim como um recurso pedagógico, devido às fragilidades que apresentam para a formação leitora.

Neste viés buscou-se analisar os livros didáticos com base nas propostas de leitura da literatura com o objetivo de discutir a teoria de Ángel Rama na elaboração de atividades de leitura comparatista que promovam o que o crítico propõe em seus estudos, observar o processo de integração das literaturas, reconhecendo as produções dos povos indígenas, europeus e africanos.

Os materiais didáticos foram selecionados com base no guia de Língua Portuguesa do PNLD de 2015 das coleções mais distribuídas pelo governo nas escolas públicas, sendo estes materiais didáticos os dois primeiros colocados na classificação de distribuição. São eles *Português: linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Magalhães, e *Novas palavras*, de Emília Amaral; Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, sendo o primeiro publicado pela editora Saraiva e o

segundo pela editora FTD, as quais disponibilizaram, segundo o guia do PNLD 2015, destas coleções 2.460.988 livros e 1.548.498 livros respectivamente.

Estes materiais foram analisados com base em um roteiro criado, no qual contemplamos aspectos conteudísticos, concepções e práticas de leitura com a finalidade de observar se há a contemplação da literatura comparada cotejando a integração de diferentes linguagens.

O primeiro livro analisado é *Português: linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Magalhães, uma coleção de três volumes, sendo o terceiro correspondente a terceira série do Ensino Médio selecionado para análise. Esta coleção ocupa o primeiro lugar na classificação do PNLD 2015 em relação à adoção dos professores para uso nas escolas de todo o país.

Neste livro, os autores consideram a importância das linguagens como meio de socialização e integração, pela qual um sujeito se expressa, neste sentido, afirmam que “é pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, informação e de ideologia” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.03). Desta forma, procuram resgatar a língua portuguesa, através do ensino, em seus aspectos culturais, históricos e sociais, e ainda promover uma inter-relação com outras manifestações artísticas e culturais.

Percebeu-se em sua totalidade a preocupação dos autores quanto a formação do leitor, pois em sua potencialidade, podemos destacar os seguintes aspectos: foi criada uma nova seção denominada *Literatura Comparada*, pela qual constatamos que o livro privilegia uma perspectiva dialógica da literatura com outras linguagens, o que possibilita a reflexão e o desenvolvimento da criticidade do aluno. Nesta seção, observamos que há a integração da literatura africana, como por exemplo, um exercício que propõe a leitura comparada entre um poema de Manuel Bandeira em contraste com outro poema do poeta africano Ovídio Martins.

O material oferece ainda seções como *Para quem quer saber mais na internet Fique ligado, pesquise!* Que apresentam sugestões de outras obras, filmes, músicas, criando uma conexão da literatura com outras formas de linguagens, possibilitando ao aluno amplos horizontes de arte e conhecimento.

Os conteúdos abordados relacionam texto e contexto, o que auxilia no entendimento do aluno acerca de uma obra pois, esta relação o torna ciente do contexto de produção da época. Além disso, no decorrer de explicações e leituras há

sempre a intertextualidade, com música e diferentes gêneros textuais, desta forma o professor consegue relacionar obras de outra época com nosso contexto atual, possibilitando ao aluno relacionar contextos e refletir sobre aspectos históricos. Nesta perspectiva, muitos exercícios privilegiam atividades interpretativas e comparativas, explorando o texto de forma crítica e reflexiva, fazendo o aluno pensar para responder.

Quanto a integração das literaturas, podemos perceber no livro um espaço voltado as culturas miscigenadas. Para a literatura Portuguesa são dedicados dois capítulos nos quais são abordados textos e contextos de forma a situar o aluno acerca dos períodos literários em Portugal, juntamente com seus respectivos autores e obras com atividades de leitura que privilegiam textos e poemas portugueses além de indicações para os alunos dos mesmos. Este espaço possibilita a integração do aluno ao contexto Português, fornecendo conhecimento e um pouco da cultura literária do país.

Já para as literaturas africanas, é dedicado um capítulo no livro, o que não é muito comum de se encontrar em um material didático, pois, infelizmente, não há espaço para estas culturas no ensino. O capítulo integra o aluno acerca do contexto histórico e cultural do país sendo focada as literaturas da Angola, Moçambique e Cabo Verde. O material aborda o contexto de cada local mencionado, seus poetas em destaque além de apresentar textos africanos e inter-relacionar com poetas brasileiros. O capítulo situa o aluno da existência dessas literaturas que são desconhecidas no ensino, constituem a percepção de uma identidade nacional e sua relevância social.

No entanto, acerca da literatura indígena nada é abordado. Este povo que também constitui nossas origens não é reconhecido culturalmente no ensino, o que aponta para a exclusão dos povos minoritários no conjunto literário latino americano, causando a insuficiência no ensino quanto a representação destes povos, pois os alunos não tem conhecimento acerca de sua própria cultura, tornando ineficaz a formação leitora, e o acesso à própria identidade. É nesta perspectiva que a teoria de Àngel Rama se insere, pois segundo Rama (2008) muita de nossa cultura é omitida quando os autores se submetem apenas as literaturas dominantes, e assim povos como os Indígenas são totalmente excluídos e desprivilegiados de seu valor cultural.

O segundo livro analisado é o *Novas Palavras*, de Emília Amaral; Mauro Ferreira; Ricardo Leite e Severino Antônio é uma coleção de três volumes, sendo o terceiro, também referente à terceira série do Ensino Médio selecionado para análise. Esta coleção ocupa o segundo lugar na classificação do PNLD 2015 em relação à adoção dos professores para uso nas escolas.

Neste livro, os autores apostam no diálogo de setores, de linguagens, que segundo eles “mesclam contribuições tradicionais com outras mais recentes” (AMARAL; ANTÔNIO; FERREIRA; LEITE, 2013, p.04), tudo para promover o encontro do aluno com o texto, com mediação do professor.

Quanto às suas potencialidades, constatamos que o livro aborda em seus conteúdos texto e contexto, com a finalidade de situar o aluno e auxiliar a compreender melhor os contextos de produção. Há nos capítulos algumas seções como a seção intitulada *Comentário*, que resume e explica os temas abordados de forma a auxiliar na compreensão do aluno, apontando para fatos históricos que aconteciam na determinada época. Já a seção *Navegar é preciso* traz sugestões aos alunos de determinado conteúdo ou autor, de sites e obras para que o jovem possa se inteirar do assunto com maior profundidade.

Neste material há espaço para debates, um ponto positivo pois dá voz ao aluno, isso através da seção *E mais...* que indica ao professor possíveis atividades coletivas que privilegiam o debate e discussão na sala de aula. Algumas das atividades privilegiam a literatura comparada, propiciam a reflexão e a interpretação por parte do aluno além de apresentarem intertextualidade com textos, imagens, filmes, uma forma de integrar a literatura a outras linguagens.

Quanto a integração das literaturas, observamos que em relação ao primeiro livro aqui abordado, este apresenta um espaço menor. Para a literatura Portuguesa há dedicados dois breves capítulos, os quais são pertinentes pois contextualizam a literatura do país, apresentam textos e poemas portugueses e ainda situam o aluno acerca da literatura vigente no país atualmente. Já a respeito da literatura africana, seu espaço é desprivilegiado, podemos observar algumas obras e poemas de sua cultura literária misturadas a outros contextos, no entanto, não há nenhum capítulo que descreve com maior atenção acerca dessa literatura.

Assim como no primeiro livro, este também não faz menção alguma acerca da literatura indígena, extremamente excluída do ensino, o que aponta para uma

grande fragilidade, tendo em vista a perspectiva de Rama que visa a integração destas literaturas como um meio de representar a verdadeira identidade da América Latina. Neste sentido, o livro torna-se ineficaz quanto à representação dos povos miscigenados que continuam desprivilegiados no ensino.

Com base nos apontamentos citados, podemos observar que os materiais didáticos já apresentam uma preocupação com a formação do leitor, e mesmo que insuficiente, há uma perspectiva que visa ao desenvolvimento da reflexão do aluno, e da ampliação de horizontes quando se trabalha o método comparatista e a intertextualidade com fins de estabelecer relações entre a literatura e outras formas de linguagem, pode-se afirmar então que “no ensino de literatura, parece ser constituinte o caráter interdisciplinar à natureza de textos literários, haja vista a variedade de gêneros existentes e que cada texto pode englobar uma diversidade inumerável de matérias.”(QUEIROZ; ARAÚJO. 2015, p.45).

Contudo, a representação de nossos povos de origem ainda são desprivilegiados no ensino, sendo uns, os indígenas, totalmente excluídos, o que é uma grande fragilidade para a formação de leitores e cidadãos conscientes de suas origens e identidade, pois esta desintegração priva o aluno de conhecer as diversas facetas culturais de um país multicultural. Neste sentido, as escolas e os docentes ao adotarem estes materiais didáticos, os quais não privilegiam as culturas minoritárias, estarão, conseqüentemente, “desconhecendo, omitindo ou desconsiderando toda essa complexidade e multifacetação que constituem os cidadãos do Brasil” (RIBEIRO, 2010, p. 103) impedindo o acesso ao conhecimento dos alunos acerca destas culturas que também constituem nossa nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas teórico-criticas, constatamos a importância do estudo literário no ensino para a formação de cidadania e sua relevância enquanto a formação/desenvolvimento de leitores ativos, assim sendo, com base nos PCN's, entende-se que a literatura deve ser cultivada no ensino, de forma a privilegiar a Literatura Comparada, pois o estudo comparatista possibilita a análise crítica e a reflexão no aluno.

De acordo com esses apontamentos, se fez necessário a análise dos livros

didáticos, tendo em vista que o material didático é o recurso pedagógico mais utilizado pelos professores para o ensino de Literatura Brasileira e ainda o primeiro contato que muitos alunos tem com a literatura. Nesta perspectiva, com a análise feita à luz da teoria de Ángel Rama, pode-se constatar que há nos materiais a preocupação em trabalhar a inter-relação entre diferentes linguagens, através da inter-textualização entre textos, imagens, além de sugestões apresentadas. No entanto, verifica-se no atual estágio da investigação, que o processo de integração e difusão das manifestações culturais características da literatura brasileira não são contempladas, havendo exclusão e minimização de espaço de vozes e produções de grupos minoritários, como indígenas e afro-brasileiros, respectivamente. Ou seja, os povos miscigenados são excluídos do ensino, o que acena para a necessidade de repensar a construção destes materiais acerca das literaturas. Desta forma entendemos que apesar de apresentarem aspectos positivos, os livros didáticos ainda são permeados de fragilidades que implicam na insuficiência para a formação leitora pois restringem o acesso à cultura destes povos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Flávio. VASCONCELOS, Sandra Guardini T. (Orgs). **Ángel Rama: Literatura e Cultura na América Latina**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. **Novas palavras**. vol. 3. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 fev, 2016.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4ed. São Paulo: Ática, 2006.
CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens, vol. 3. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. In: **Revista ANPOLL**. v.1, n.33, 2012. Disponível em:

<<http://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637/648>>. Acesso em 19 mar.2016.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retrato de uma disciplina ameaçada: A Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. 2014. 301 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira)- Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

QUEIROZ LIMA, Bonfim; ARAÚJO DE MELO, Márcio. A literatura e o livro didático: Uma análise das relações intermediáticas. **Anuário de literatura: Publicação do Curso de Pós-graduação em Letras, Literatura Brasileira e Teoria Literária**. v.20(2), p.42-54,2015.

RAMA, Ángel. **Literatura, cultura e sociedade na América Latina**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RIBEIRO, Giselle Rodrigues. O Afro-Brasileiro e sua Representação no Livro Didático de Língua Materna. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v.49(1), p.101-113, 2010.

Luana Magalhães é aluna do Curso de Letras e bolsistas de iniciação científica. Desenvolve pesquisa sobre literatura e ensino, tendo livros didáticos como objeto de estudo.

Luana Teixeira Porto é doutora em Letras. Pesquisa a representação da violência em produções culturais, como cinema e literatura. É professora do Programa de Mestrado em Letras da URI. E-mail: luana@uri.edu.br

PRÁTICAS DE LEITURA: O LEITOR AUTOR PRODUTOR DE CONTEÚDO NA INTERNET

Maria Regina Barcelos Bettioli

RESUMO

As novas ferramentas trazidas pelas redes sociais transformaram o leitor em autor. Em outras palavras, o leitor ganhou uma autonomia maior, ele passou a interagir, deixou de ser apenas um consumidor de informação que às vezes tecia algum comentário sobre algo postado nas redes sociais. Atualmente, o leitor também acumula a função de autor, ele passou a ser escritor, a produzir conteúdo e a compartilhá-lo, criando o seu próprio texto ainda que se questione a veracidade ou a qualidade estética do que está sendo postado/publicado. O fato é que a revolução eletrônica está pulverizando noções que outrora não se confundiam como por exemplo: as noções de autor, leitor, editor, distribuidor, que tradicionalmente eram separadas e bem definidas no processo de produção de um texto e que hoje estão pulverizadas e cada vez mais difícil de serem identificadas e definidas. Com base nos estudos de Roger Chartier sobre Práticas de Leitura e em relatos de blogueiros e publicitários brasileiros, vamos discutir esse novo processo de leitura e de escrita, os seus desafios e as suas implicações no processo de aprendizado dos nossos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Revolução Eletrônica. Leitor. Autor. Redes Sociais. Texto.

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.

A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador.
Roger Chartier

O leitor é um caçador que percorre terras alheias.
A invenção do Cotidiano: 1 Artes de Fazer.
Michel de Certeau

No universo da cultura escrita os papéis de autor, leitor e do crítico literário estão, de certa forma, delimitados enquanto que no universo virtual, produto da

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

revolução tecnológica, esses papéis estão se pulverizando na imaterialidade do texto eletrônico. Em outras palavras, com as redes eletrônicas, todas essas operações podem ser acumuladas e realizadas quase que simultaneamente.

O autor tal como o concebemos na cultura escrita (aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto ou seja, aquele que assumiu a paternidade do discurso e tem direito de propriedade sobre o texto que escreve) já não tem mais a mesma função nem o mesmo direito de propriedade sobre seu texto pois no ambiente virtual o texto eletrônico é escrito (teclado) por várias mãos, traz consigo assinaturas anônimas de discursos muitas vezes sem identificação e tem como característica a multiautorialidade.

Conseqüentemente, a revolução tecnológica também modificou ou, melhor dizendo, ampliou as funções do leitor que no suporte eletrônico tem funções diferenciadas das que ele usualmente tinha no suporte papel. Nesse sentido, percebemos que todos os internautas agora são writers (escritores) escrevem em suas redes, em seus blogs, disseminam seus textos na internet e leem um texto eletrônico que se apresenta na tela do computador fecundado por letras, imagens e sons provocando uma certa tensão entre uma tradição identificada como literatura e a as práticas de textualidade eletrônica.

Esse fenômeno que se intensificou com o advento da revolução tecnológica em que o leitor também acumula a função de autor ou, se preferirmos, de produtor de conteúdo na internet, trouxe inúmeros desafios para os estudos de letramento, estudos estes que se interessam pelo ato de ensinar a ler e a escrever. Nosso intuito aqui é debater as ressonâncias, alguns desafios que surgiram com as transformações alavancadas pela revolução tecnológica e de que forma a produção de textos eletrônicos deve ser implementada em nosso sistema de ensino e mais, em que medida essa produção de textos eletrônicos poderá ajudar os nossos alunos a desenvolver as suas práticas de leitura e escrita.

AS REDES SOCIAIS: CRIANDO NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA

As redes sociais alteraram a forma de escrever criando novas práticas de escrita e conseqüentemente de leitura. Primeiramente, devemos compreender um pouco o funcionamento das redes sociais que causaram tanto impacto na forma

como estamos interagindo uns com os outros, em nossa sociedade.

Primeiramente, é preciso esclarecer que o conceito de rede passou a ser usado num contexto científico a partir de 1954 pelo antropólogo e professor J. A. Barnes¹. Logicamente que redes sociais sempre existiram em todos os tempos, o que a tecnologia da informação conseguiu foi expandir ainda mais esse princípio organizativo que existe na base de toda e qualquer sociedade.

Para estudiosos do assunto como Duarte e Frei (2008, p.156), a rede social é uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por diversos tipos de relações. No Brasil, a exemplo do que acontece no resto do mundo, existem as redes públicas e as privadas, redes profissionais como o linkedin e pessoais como o facebook apenas para citarmos os exemplos mais conhecidos.

Nesse processo dinâmico das redes sociais a conexão fundamental entre as pessoas, se dá, conforme Capra, pelo processo de identidade:

Os limites das redes não são limites de separação, mas limites de identidade (...) Não é um limite físico, mas um limite de expectativas, de confiança e lealdade, o qual é permanentemente mantido e renegociado pela rede de comunicação. (CAPRA;2008,p.21-22)

A grosso modo, podemos afirmar que para o referido autoras redes se caracterizam mais pelas suas relações do que pelos seus atributos (gênero, idade, classe social). De uma maneira geral, a internet tem possibilitado a formação de novas formas de interação, novas formas de socialização e de interculturalidade.

Evidentemente, que essa nova materialidade, que é o texto eletrônico, trouxe sérias implicações não apenas para leitura, mas para a questão da autoria, pois a noção de propriedade literária, de plágio, de empréstimo, obrigou as editoras a incluírem novas cláusulas em relação aos contratos de autoria. Segundo Chartier:

Hoje, nos contratos de autor, cláusulas preveem as diferentes mutações possíveis do texto que vai se tornar inicialmente um livro, mas que pode ser em seguida, uma adaptação cinematográfica, televisiva, um cd-rom, um texto eletrônico, etc. O trabalho consiste em constituir noções ou conceitos capazes de englobar todas estas mudanças. (CHARTIER,1999,p.71)

¹ O antropólogo e professor John Arundel Barnes ficou conhecido por ser o primeiro a empregar o conceito de *social networks* (redes sociais) em um contexto científico. LER BARNES, J. A. Class and committees in a norwegian island parish. In: **Human Relations**, London, Reino Unido, v. I, n. 1^a, p. 39-58, mai. 1954.

Não resta dúvida de que a inscrição do texto na tela do computador cria uma outra estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defronta o leitor do livro impresso. Na era digital, a exemplo do que ocorreu em certos momentos da história da escrita, a função do autor é variável. Ainda no dizer de Chartier:

Trata-se, portanto de uma função variável e complexa do discurso, e não a partir da evidência imediata de sua existência individual ou social. Do que decorre a constatação fundamental: “a função autor é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade? Evidentemente, a palavra –chave aqui é “certos”, ou seja, a “função autor” é pensada à distância da evidência empírica, segundo a qual todo o texto foi escrito por alguém ou por várias pessoas (...) A função do autor resulta, portanto, de operações específicas, complexas, que relacionam a unidade e a coerência de alguns discursos a um dado sujeito. (CHARTIER, 2012, p.27-28)

No ciberespaço, pode-se alterar a trajetória de leitura de um texto. Dito de outra forma, o leitor do texto eletrônico tem uma liberdade criativa muito maior, ele pode entrecruzar textos, ampliá-los produzindo novos conteúdos para internet. Para autores como Reinaldo Laddaga em seu artigo *Uma Fronteira do texto público: literatura e meios eletrônicos*, a experiência do olhar é diferente na perspectiva do texto eletrônico:

Na época das culturas de redes, o olho “melhor toca do que vê” (..) São duas experiências: o olho no universo eletrônico toca, olho no universo do impresso vê. Submerge no sentido tátil de sentir que está no meio do processo de produção de sentido. Este processo de produção do sentido, que se manifesta relacionado aos meios eletrônicos, que nos converte em narradores–ciborg ou em presenças-avatar nos mundos simulados do ciberespaço, é verdadeiramente parte de um desejo maior de se vincular a um mosaico sociocultural. (LADDAGA apud OLINTO & SCHOLLHAMMER, 2009, p.17-18)

Ler é sempre apropriação, produção de significados, no formato eletrônico, essa apropriação ganha uma dimensão muito maior e muito mais difícil de ser controlada uma vez que o texto ganha uma existência plural. Em poucas palavras, o processo de composição eletrônica é diferente do processo de composição escrita.

As redes sociais não apenas tornaram o leitor mais interativo já que ele expressa a sua opinião em tudo aquilo que lê, vê e ouve, mas concede ao leitor a possibilidade de participar da produção concreta do texto eletrônico e da constituição

da sua significação. Agora vejamos de forma mais concreta esses desdobramentos das novas tecnologias nos estudos de letramento.

LETRAMENTO E AS NOVAS TECNOLOGIAS: O DESAFIO DE UMA NOVA PEDAGOGIA

Até bem pouco tempo, havia uma espécie de consenso entre os pedagogos de que para ingressar efetivamente no mundo da leitura a criança deveria primeiramente ser alfabetizada. No mundo contemporâneo, essa abordagem foi modificada, estuda-se todos os fatores que interferem na aprendizagem da língua escrita levando em conta toda a experiência que a criança teve mesmo antes de ser capaz de ler os signos escritos. Magda Soares em seu livro *Alfabetização e Letramento* (2003) reforça essa nova abordagem através de um interessante estudo sobre as múltiplas facetas do processo de alfabetização.

Se entendermos que o letramento visa estimular o uso competente da escrita e da leitura em diferentes contextos e que o nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros de textos escritos (de discursos) que a criança ou adulto reconhece, não podemos deixar de reconhecer que encontramos nas novas tecnologias mais uma ferramenta para estimular o uso da escrita e da leitura.

Contudo, com o advento das novas tecnologias modificou-se não apenas a forma de escrever e de ler, mas ampliou-se a autonomia do leitor transformando agora também em autor, num sentido mais amplo, a internet ajudou a romper com modelos educacionais e pedagógicos convencionais.

Não é por acaso que o filósofo francês Michel Serres (2012) em um ensaio intitulado *Poucette* denominou a nova geração de estudantes de “*Geração Polegarzinha*”, ou seja, filha da internet. Na visão do filósofo, essa geração é tão diferenciada que podemos dizer que são outros seres humanos. Para o eminente filósofo, a pedagogia se modificou completamente com as novas tecnologias, adaptou-se em função das novas tecnologias².

² Em um outro livro intitulado **A Lenda dos Anjos**, Michel Serres fala sobre a nova sociedade pedagógica: Já envelhecido, nosso mundo das comunicações está parindo, neste momento, uma sociedade pedagógica, a das nossas crianças, onde a formação contínua acompanhará, pelo resto da vida, um trabalho cada vez mais raro. As universidades à distância, em toda a parte e sempre presentes, substituirão os campi, guetos fechados para adolescentes ricos, campos de concentração do saber. Ler SERRES, Michel. **A Lenda dos Anjos**. São Paulo: Aleph, 1995. p.55.

Sem dúvida alguma, as observações feitas por Serres em seu ensaio, são absolutamente pertinentes. No mundo contemporâneo, observamos que a criança antes mesmo do contato com os livros, de pegar um lápis, de ser oficialmente alfabetizada, já maneja os botões dos smartphones e tablets, já traz consigo essa habilidade quase que inata.

Percebemos que os alunos já chegam em sala de aula muitas vezes com um conhecimento prévio do que será abordado pelo professor, eles têm uma autonomia muito maior em relação ao professor que outrora detinha quase que exclusivamente o conhecimento, aquele professor que falava o tempo todo em sala de aula já não existe mais, o que existe atualmente é uma aula interativa em que o aluno já adquiriu um certo número de informações.

Para comprovarmos a eficácia da teoria desenvolvida por Serres, gostaríamos de mencionar alguns exemplos práticos de projetos pedagógicos que estão sendo desenvolvidos a partir das novas tecnologias e que têm contribuído para esse processo de letramento. Em outras palavras, ao invés de livros e revistas, os professores estão usando como material ipads, smartphones, videogames e redes sociais para estimular o aprendizado dos alunos, estimulando novas práticas de escrita e leitura.

As produtoras de videogames, a exemplo de algumas escolas, estão criando uma série de jogos eletrônicos com fins educativos e que também estimulam valores humanísticos como a solidariedade e o respeito ao semelhante, fazendo com que os jogadores interajam no ambiente virtual de forma positiva e com mais senso de cidadania. No dizer de Bettiol (2015, p.476):

Há muitas críticas dos educadores em relação aos jogos de videogame, por demonstrarem a ausência de empatia e por não incentivarem o desenvolvimento dessa capacidade social nas crianças e jovens (...) Dessa forma, algumas produtoras de videogames resolveram apostar no desenvolvimento de jogos que dão lugar à empatia, um dos mais conhecidos é o game lançado pela Darkworks chamado *I am alive* inspirado no livro *A Peste* de Daniel Defoe. (BETTIOL, 2015,p.476)

Alguns professores de escolas brasileiras, cansados de esperar por livros didáticos que nunca são entregues pelo governo e percebendo que quase todos os alunos dispõem de smartphones estão usando os aparelhos em sala de aula, principalmente os professores de geografia que consultam mapas e visitam cidades

e países na web³. Observou-se que depois dessa iniciativa, não só o interesse dos alunos pela disciplina aumentou, como todos tiveram excelentes notas depois do uso eficiente dessa ferramenta utilizada em sala de aula.

Devemos mencionar que renomadas universidades como Harvard e Oxford estão usando desde 2007 o mundo virtual do *Second Life* para educar e treinar os seus alunos, estão usando não apenas o *Second Life* mas o mundo virtual para ensinar língua estrangeira e outras matérias, especialmente para os adolescentes. Algo semelhante foi feito em língua espanhola, o Instituto Cervantes possui uma ilha no *Second Life*⁴.

O grande desafio é desenvolver projetos pedagógicos em redes sociais que tenham grande números de usuários como, por exemplo, o facebook. Para que a usabilidade da ferramenta seja plenamente viável a todos alunos é preciso avaliarmos antes da implementação do projeto, se aquela rede social tem um número significativo de usuários para que possa ocorrer plenamente a interatividade porque as vezes os projetos pedagógicos são excelentes mas a grande maioria dos usuários não têm acesso a uma determinada rede social.

O uso das redes como uma nova forma de interação no processo educativo amplia a ação de comunicação entre professor e aluno assim como o intercâmbio educacional e cultural com outros grupos de pessoas. Devemos pensar a maneira como os computadores serão utilizados quanto à originalidade, à criatividade em sala de aula. Logicamente que o profissional do ensino precisa se capacitar para trabalhar com essas novas ferramentas, para ajudar na construção do conhecimento que há muito tempo não se circuncreve mais ao espaço fechado da sala de aula mas a um espaço de dissiminação do conhecimento.

Certamente que as novas tecnologias multimídia tornam as aulas mais interessantes e dinâmicas, disponibilizam gratuitamente muitos conhecimentos. Entretanto, seguidamente questionamos a credibilidade, a veracidade de muitos conhecimentos disseminados na internet, costumamos nos questionar se alguns

³ O professor Wagner Soeiro, que leciona Geografia na Escola Municipal Darci Ribeiro, em São José do Rio Preto, criou um grupo no Whatsapp com seus alunos, por meio do qual ele compartilha o conteúdo a ser estudado. Ler **Whatsapp como ferramenta educativa** Disponível em: «<http://www.institutoclaro.org.br/em-pauta/professor>» Acesso em: 9 de maio.2016.

⁴ Ler a esse respeito A second look at school life In: **The Guardian**. Disponível em «<http://www.theguardian.com/education/2007/apr/06/schools.uk> ». Acesso em: 9 de maio. 2016 e Apprendre une langue dans un monde virtuel. In: **Le Monde**. Disponível em: <http://www.lemonde.fr/vous/article>. Acesso em: 9 de maio. 2016.

sites não deveriam ser controlados e visitamos geralmente os sites que nos são recomendados ou assinados por profissionais de uma determinada área.

Para alguns intelectuais, como o já mencionado Michel Serres (1999), é um grande erro tentar controlar a internet uma vez que a internet não se restringe a reproduzir o saber oficial, ela tem como uma das suas funções construir novos saberes, o que poderá ser importante no processo de renascimento de certos tipos de disciplinas.

Um grande exemplo dado pelo filósofo é que se aprende sobre um determinado assunto, por exemplo sobre o câncer de mama, não apenas lendo sites especializados, mas também com as mulheres que tiveram a doença e dão o seu depoimento. Não apenas as pacientes mas os próprios médicos podem aprender mais sobre as formas de tratamento ouvindo as experiências dessas pacientes.

Não é por acaso que usamos a metáfora da navegação para nos referirmos ao uso da internet porque o navegar é mais apropriado à natureza da rede já que a internet não é direcional, não segue uma direção de leitura, mas ela é mais relacional isto é, uma informação remete à outra, há flutuação, imprevisibilidade, o que a torna mais interessante. Dentro dessa perspectiva, é interessante que a internet continue sendo “terra de ninguém”, um território livre de restrições.

Já nos encaminhando para as considerações finais, discutimos, em rápidas pinceladas, as origens da figura do autor e os dispositivos históricos e culturais que a promoveram. Devemos nos perguntar se é pertinente falarmos em autoria, em paternidade do discurso no formato eletrônico nos mesmos termos que falamos em relação ao texto escrito? A resposta sem sombra de dúvida é negativa pois o texto eletrônico estimula justamente à escrita coletiva, é um texto escrito à várias mãos.

A História da Escrita já demonstrou que a figura do autor foi se transformando, ganhando novas funções de acordo com a prática de escrita, o tipo de suporte e o mesmo ocorreu com o leitor que a partir dessas novas práticas não pode ser o mesmo leitor do texto impresso, o leitor do texto eletrônico desenvolveu outras habilidades e pelo processo de composição do texto eletrônico tornou-se também produtor de conteúdo.

A afirmação de Michel de Certeau (apud Chartier, 1999, p.77) de que o “leitor é um caçador que percorre terras alheias” nunca foi tão apropriada ao momento histórico em que estamos vivendo, em que o leitor agora também divide a autoria

com outros autores e tem a oportunidade de agir no mundo de forma autônoma e crítica.

REFERÊNCIAS

APPRENDRE une langue dans un monde virtuel. In: **Le Monde**. Disponível em: <http://www.lemonde.fr/vous/article>. Acesso em: 9 maio 2016.

A SECOND look at school life In: **The Guardian**. Disponível em: <http://www.theguardian.com/education/2007/apr/06/schools.uk> ». Acesso em: 9 maio 2016.

BARNES, J. A. Class and committees in a Norwegian island parish. In: **Human Relations**, London, Reino Unido, v. I, n. 1, p. 39-58, maio 1954.

BETTIOL, Maria Regina Barcelos. *Emphatie et esthétique*. In: **Revista de Estudos Literários**. Coord. REIS; Carlos; HENRIQUES, Marisa Neves. Personagem e Figuração, 4, 2014, p.471-476.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel. 2002.

_____. **Leitura e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo, Ed. UNESP, 2003.

_____. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

_____. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. Trad. Luzmara Curcino e Carlos Eduardo Bezerra. São Carlos: EDUFSCAR, 2012.

CAPRA, Fritjof. Vivendo Redes. In: Duarte, Fábio; Quandt, Carlos; Souza, Queila. **O Tempo Das Redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUARTE, Fábio e FREI, Klaus. Redes Urbanas. In: DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila. **O Tempo Das Redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GROS, Nathalie Piégay. **Le lecteur**. Paris : Flammarion, 2002

LADDAGA, Reinaldo. Uma Fronteira do texto público: literatura e meios eletrônicos In: OLINTO, Heidrun krieger e SCHOLLHAMMER, Karl Erik (Orgs). **Literatura e**

Mídia. Rio de Janeiro: PUC, São Paulo: Loyola, 2002.p.17-31.

SERRES, Michel. **A Lenda dos Anjos.** São Paulo: Aleph, 1995.

_____.**Cinco entrevistas com Bruno Latour.** São Paulo, Unimarco, 1999.

_____.**Petite Poucette.** Paris: Le Pommier, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

WHATSAPP COMO FERRAMENTA EDUCATIVA. Disponível em:m
«<http://www.institutoclaro.org.br/em-pauta/professor>» Acesso em: 9 de maio.2016.

Maria Regina Bettiol é graduada em Letras pela PUC-RS (1994). Mestre em Literaturas Francesa e Francófonas pela UFRGS (1998). Doutora em Letras (Littérature Générale et Comparée) pela Université Sorbonne Nouvelle Paris III(2008).Pós-doutorada em Teoria da Literatura pela Universidade de Coimbra(2014). É Membro integrado do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias (CLEPUL) da Universidade de Lisboa e membro da ANPOLL (GT de Literatura Comparada).Atualmente, é pesquisadora CAPES PNPd na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW).

CONCEPÇÕES DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

Minéia Carine Huber

Luana Teixeira Porto

RESUMO

É inegável a importância da leitura para a formação do ser humano, desenvolvimento profissional e exercício da cidadania. Ler o mundo e ler textos é habilidade crucial para o sujeito ter condições de interagir no mundo e relacionar-se nos mais variados espaços sociais, e essa habilidade tem sido estimulada na escola e verificada em avaliações de ensino nacionais, como o ENEM. Na escola, formar bons leitores tem sido uma tarefa atribuída especialmente a professores da área de linguagens. Considerando isso, este trabalho aborda concepções de leitura e discute a relevância do domínio teórico acerca de leitura para um trabalho eficiente de mediação de leitura em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções de leitura. Textos. Formação de leitores, Professores.

INTRODUÇÃO

A leitura e a forma como ela é conduzida na escola são, cada vez mais, alvos de debates e discussões por pesquisadores e professores da área no contexto brasileiro. Esse debate se faz necessário por causa dos índices negativos relacionados ao desenvolvimento dos estudantes no Brasil a respeito da sua qualidade de leitura, como os resultados do Instituto Pró-Livro, com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012), os números elevados de analfabetos funcionais no país, ou seja, aqueles que sabem ler e escrever, e isso demonstra que passaram pela escola, mas não são capazes de entender um texto e pelas concepções muitas vezes redutoras que são atribuídas à leitura.

E é refletindo sobre esses debates a respeito da leitura e a forma como ela é conduzida na escola que este trabalho foi imaginado. Tendo os pressupostos de que, mesmo passando vários anos na escola, muitos alunos não atingem um desempenho mínimo determinado pelos PCN's (1999) na sua competência leitora, e

de que a tarefa de ensinar a leitura na sala de aula requer compreensão de conceitos inerentes à leitura, este trabalho aborda concepções de leitura e discute a relevância do domínio teórico acerca de leitura para um trabalho eficiente de mediação de leitura em sala de aula. Assim, realiza-se uma pesquisa bibliográfica a respeito das concepções de leitura e o professor como mediador de leitura, em uma perspectiva de ser um leitor ou ser professor de leitura. As seções apresentadas neste trabalho são “Ensino e leitura” e “O processo de leitura”, as quais procuram subsidiar uma reflexão sobre a importância do domínio teórico desses temas para um efetivo trabalho com leitura na escola.

ENSINO E LEITURA

A formação de leitores hoje está diretamente ligada com as atividades escolares, mesmo que a participação da família e da sociedade como um todo também sejam indispensáveis. Acontece que a escola é o ambiente indicado institucionalmente para que ocorra a aprendizagem, é o local em que os alunos passam anos de suas vidas, e, no caso de crianças e jovens, é um período crucial em seus desenvolvimentos enquanto cidadãos. Isso já é o bastante para caracterizar a responsabilidade que a escola possui perante os seus alunos a respeito da qualidade daquilo que nela será disseminado.

Isso nem sempre foi assim. O processo de ensino ao longo dos anos passou por mudanças. As escolas existentes hoje e que abrigam a todos, com um ensino obrigatório e gratuito, no caso do Brasil, não eram assim democráticas quando do seu surgimento, pois estavam ligadas aos interesses financeiros. Da mesma forma que o ensino interligado com a Igreja, em que também haviam interesses e seleções. E, antes disso, o ensino era exclusividade dos nobres, pois podiam pagar professores particulares aos seus filhos e lhes garantir o conhecimento, de acordo com Manguel (1997). Disso percebem-se quantos desdobramentos envolvem o processo de ensino na busca pelo conhecimento. Por mais que o ensino seja democrático hoje, não quer dizer que a qualidade seja inquestionável.

Esses problemas ligados com a qualidade da educação brasileira são herança de um processo de colonização baseado na exploração, em que muito tardiamente teve-se a independência e a possibilidade de pensar no país de forma

autêntica. Além disso, as relações de poder e jogos de interesses ainda fazem parte do cenário como um todo e deixam exposta uma realidade triste: manter um povo com pouca ou deficitária educação é tarefa necessária para que esse povo seja dominado, subordinado e não questione o poder vigente, já que este deseja manter-se no poder e desfrutar dos benefícios que a massa lhe oferece com sua mão de obra barata e pouca instrução que lhe permita a luta por mudança, conforme Cavalcanti (2010).

E nesse processo de ensino e construção de conhecimento a leitura está presente como o pilar mais importante. É através da leitura que se interpreta, compreende e explora os textos mais diversos. Assim, a leitura, para se ter um cidadão que realmente saiba compreender e refletir, deveria ser de qualidade, mas isso não é o que ocorre em muitos contextos escolares brasileiros. O que leva a uma consequência fora da escola, sujeitos que leem, mas não são proficientes nessa leitura e muitas vezes não compreendem o que foi lido.

Esses sujeitos que não compreendem o que leem fazem parte da massa populacional. A esse respeito, Cavalcanti (2010) afirma que pesquisas apontam que a leitura adquire significados diferentes dependendo da posição social do indivíduo. A autora explana que a classe dominadora tem na leitura um meio para adquirir conhecimento e uma forma de facilitar as relações pessoais, já a classe dominada, que é a maior parte, encara a leitura como uma condição de sobrevivência e uma forma de acesso ao mundo do trabalho.

Percebe-se, assim, a diferença existente para ambas as classes sobre o valor da leitura. Isso leva a um quadro de a leitura ser responsável por mudanças ou não na vida de grande parte da população, o que irá definir isso será a sua qualidade. Com a leitura vem o processo de escrita. Se não for um leitor proficiente, a escrita também sofrerá consequências, o que leva ao que afirma Soares,

(...) o acesso ao mundo da escrita vem significando, apenas, para as camadas populares, ou a aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor), ou o acesso a universos fechados arbitrariamente impostos. (2000, p.25).

Ou seja, a leitura e a escrita são, para a maioria da população, apenas uma forma mecânica de codificar e decodificar. Isso faz com que se tenham aqueles que

saibam ler, mas não se tornam leitores, pois não conseguem ler nas entrelinhas, não compreendem o que está implícito, não conseguem estabelecer relações com o que já leram e com o mundo a sua volta.

E nesse jogo entra a figura dos professores de Língua Portuguesa, sobre os quais recai boa parte da obrigação a respeito da leitura. Ocorre que há uma lacuna entre o real e o ideal no trabalho dos professores, o que se deve, em grande parte, ao descaso com a educação e a não valorização da classe. Além disso, os materiais disponibilizados aos professores, como os livros didáticos, não favorecem um trabalho significativo com a leitura, e como muitos são sobrecarregados com excesso de trabalho por necessidades financeiras, não lhes sobra tempo e condições físicas de planejarem e prepararem seus próprios materiais.

Entram nesse jogo, também, as reuniões de formação continuada, implementadas pelos poder público, que em alguns aspectos, pouco trazem de novo e diferente para o trabalho do professor e a defasagem de sua própria formação, já que muitos profissionais tiveram sua formação em uma época em que o ensino tradicional era o vigente e, por isso, encontram dificuldades para inovar em seu trabalho de hoje.

Além disso, os professores leem pouco, conforme a pesquisa Retratos do Brasil 3 (2012) identificou e, nesse quesito, Zoara Failla aponta o problema da “formação leitora dos professores” (2012, p. 46), ou seja, para superar os níveis ineficientes de leitura dos alunos, em primeiro lugar, devem ser superados os problemas de falta de leitura dos professores, pois estes não terão como cativar e despertar o gosto pela leitura nos alunos se eles também não vivenciam isso.

Esse quadro pode não ser tão inocente quanto parece, já que se é na escola em que se adquire boa parte do conhecimento e através da leitura e o professor de português é o grande responsável, manter esse profissional sobrecarregado, com materiais pouco significativos e que não reflita muito sobre o que faz é viável para perpetuar um ensino que não dê condições de se formarem verdadeiros leitores. Isso leva ao quadro existente hoje, em que boa parte da população, que frequentou a escola, sabe ler, mas não é leitora e não compreende completamente o que lê.

O PROCESSO DE LEITURA

Sendo o professor de português o grande responsável pelo trabalho com a leitura, é necessário que tenha uma boa formação e saiba conduzir o trabalho com a leitura de forma significativa com os alunos, para assim fazer cumprir o papel da escola e da leitura como formadoras de leitores e de cidadãos críticos e conscientes. Mas para esse papel se cumprir o trabalho com a leitura deve levar em conta os diferentes textos, os seus contextos de produção, os autores, também o entendimento que texto é tudo que está a nossa volta e possui uma linguagem, uma significação. Dessa forma, reitera-se a perspectiva dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, em que se afirma que o texto é:

Produto e materialização de uma atividade de linguagem. Um texto é um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, seja ele escrito, falado, pintado, cantado, dançado, etc. Ao mesmo tempo, só encontra tal unidade e ganha sentido na vinculação com um contexto. Assim, o texto é resultado da atividade humana interacional (discursiva), que se dá entre sujeitos com uma interação responsiva (2009, p. 44).

Ou seja, de acordo com o documento, texto não é só o que está escrito na linguagem verbal, mas sim tudo que possui um significado. Além disso, é necessário entender que os textos são resultado das atividades humanas e se situam em um período histórico e social, que por si só já faz parte do processo de compreensão do texto e que estão sempre vinculados a um contexto e às características desse contexto.

Conforme o mesmo documento citado, o texto é o resultado de uma atividade da linguagem, entendida como “uma prática, historicamente construída e dinâmica, através da qual os sujeitos agem no mundo social, participando em interações que integram as diferentes situações encontradas em sua vida” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 42). Sendo assim, percebe-se a importância do domínio da leitura, uma vez que ela é necessária para compreender textos que fazem parte do resultado de uma atividade de linguagem, que permite ao sujeito participar das interações sociais e agir no contexto social.

Ocorre que há professores que consideram leitura apenas de texto escrito em linguagem verbal, e excluem de seu trabalho qualquer outra atividade com imagem, pintura, vídeo, etc, o que leva a um trabalho cansativo para o aluno, e muitas vezes

desinteressante, pois não se torna dinâmico e fica distante do que ele presencia todos os dias, que são as manifestações das diferentes linguagens e formas de expressão. A respeito disso, Cavalcanti afirma que

A grande maioria de nossos estudantes não é motivada a ter uma relação contínua com a leitura e dela obter o máximo de proveito; eles não são estimulados à pesquisa, ao acesso às bibliotecas, à produção e criação de textos. A leitura fica, entre as tarefas escolares, no patamar da obrigação (2010 p, 3).

Esse quadro leva os alunos ao desinteresse pela leitura, o que é ocasionado na própria escola, e, posteriormente, fora dela, dificilmente serão leitores ativos. Isso deve-se ao ensino fechado, que não estimula o estudante com atividades de seu interesse, fechando-se apenas para atividades obrigatórias que não fazem muito sentido ao aluno e, conseqüentemente, não são significativas.

Essa incoerência no trabalho com a leitura vai ao encontro do que afirma Fregonezi (2003) de que os professores atuam mais como professores de leitura do que como professores leitores. Porém, para estimular alguém a ler, é necessário ser um leitor, e se isso não ocorre com o profissional em sala de aula, não terá ele condições de cativar seu aluno para a leitura e de mostrar-lhe como é bom e importante ler, que a leitura é uma forma de libertação. Quanto a isso, afirma Smith:

As perguntas que me dirigem nas palestras que faço para professores (sobre o tema leitura) são sempre eminentemente 'práticas' – como se deve ensinar a ler, qual o melhor método... Os professores não fazem a pergunta certa. Em vez de perguntarem o que devem fazer, eles deveriam perguntar o que é que eles precisam saber sobre leitura para serem capazes de decidir com independência... (*apud* FREGONEZI, 2003, s. p.).

Como já mencionado anteriormente, há professores não agem em uma perspectiva de serem leitores e assim adquirir condições de decidir com independência sobre o que fazer com a leitura, eles acreditam que existam modelos prontos, estanques, o que não existe. Não há, porque a leitura é um processo de interação do leitor com o texto, é aquele que vai dar sentido ao segundo. Sendo assim, os professores deveriam conhecer mais sobre leitura, para assim descobrirem suas muitas formas de ser trabalhada em sala de aula e tudo o que ela pode proporcionar, entenderiam também que ela está diretamente ligada ao contexto histórico e social, da mesma forma que os textos pertencem a determinados

contextos, e isso orienta e define os rumos das interpretações e compreensões que a leitura oferece.

Sobre os professores não saberem o que fazer e suas concepções equivocadas, afirma Oliveira (2010) que a teoria é algo com pouquíssima popularidade entre professores de português, no que diz respeito ao que é leitura, ao que é texto, ao que é linguagem. Isso demonstra que os profissionais não conhecem aquilo que embasa o seu trabalho. Assim, torna-se difícil a realização de algo significativo em sala de aula, pois não se conhece sobre o objeto, e quando não se conhece sobre algo o trabalho não se realiza por completo. No caso da leitura, é necessário, primeiramente, ter em mente que ela é uma atividade social e cognitiva, conforme Kleiman (2002), e isso já denota que cada indivíduo possui a sua forma e ritmo de leitura. O leitor interage com o texto de acordo com o seu conhecimento prévio e suas experiências de leitura, além disso, a leitura faz parte de atividades sociais, pois o sujeito leitor é capaz de agir e interagir na sociedade com base na leitura realizada.

De acordo com Cavalcanti (2010), o professor deve respeitar o que o aluno traz consigo, todas as suas experiências, sua bagagem. Isso porque cada um traz alguma experiência de leitura e isso deve ser levado em conta durante o processo de aprendizado e de leitura, pois é necessário valorizar o que o estudante já possui e trabalhar em uma perspectiva de formação de leitores para além da sala de aula, pois “a leitura não tem seu início de aprendizagem, nem tampouco seu fim, dentro da escola. A formação do sujeito leitor será definida a partir das experiências de vida individual, sendo um processo contínuo e gradativo” (p. 4-5). Ou seja, na escola seu gosto, ou não, pela leitura, bem como suas preferências começam a ser delineados e esse processo vai se estender ao longo da vida, não parando com a saída do estudante da escola. Esse é o modelo ideal que deveria existir.

Esse trabalho que considera o estudante como sujeito ativo no processo de leitura é o ideal, mas não é totalmente real. Silva (1999) apresenta problemáticas no trabalho com a leitura em sala de aula, as quais se seguem: concepções redutoras de leitura, que desprezam elementos fundamentais, tornando-se simplista; ler para traduzir a escrita em fala, para perceber as entonações e as pausas de pontuação; ler como forma de decodificação, em que se tem um leitor passivo e o desprezo dos docentes pelos interesses dos estudantes; leitura como forma de dar resposta a

sinais gráficos, em que se ignora a plurissignificação dos textos; leitura para obter a ideia central, uma forma autoritária de abordar o texto, como se só existisse uma coisa importante a ser explorada; leitura do livro didático, com uma sequência pré-determinada, e questões fechadas, como se os textos fossem ter o mesmo significado para todos; leitura dos clássicos, que são importantes, mas não são os únicos e excluem uma infinidade de outras leituras que também enriquecem o leitor.

Esses apontamentos de Silva (1999) nos levam a refletir sobre o trabalho com a leitura em sala de aula. Isso corrobora com o que argumenta Fregonesi (2003): os professores precisam dominar um instrumental teórico que os torne capazes de decidir com independência como trabalhar com a leitura e que esta não seja tratada apenas como de decodificação e identificação, mas sim de compreensão e descodificação. Isso deve levar a um leitor competente, que de acordo com os PCNs “é capaz de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e outros já lidos” (*apud* FREGONESI, 2003, p. 34). Ou seja, se a abordagem da leitura for significativa o leitor formado será aquele que lê além do código e entende o não dito do texto e os implícitos, que para um leitor eficiente serão explícitos.

Fregonesi salienta também que “o professor que trabalha com leitura tem necessidade de uma reflexão sobre o conceito de leitura” (2003, p. 35), ou seja, não basta levar um texto para a sala de aula, é necessário saber o que é leitura para assim saber como abordá-la. Deve ter ele em mente que leitura não se trata apenas da palavra escrita, mas da palavra e imagem em movimento, dos gestos, das figuras, dos números, etc., e que abarca tudo isso e muito mais. A respeito disso, os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul definem o ato de ler como:

(re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor. Para atribuir sentidos possíveis ao texto, o leitor precisa, simultaneamente, decodificá-lo, participar dele, usá-lo e analisá-lo. Essas ações ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato da leitura. Ensinar a ler ou formar leitores significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas ações desde as primeiras etapas escolares [...] (2009, p. 39).

Ou seja, a leitura envolve muitas facetas. Isso porque se trata de uma interação entre o leitor e o texto e o reconhecimento que todo texto foi escrito por alguém que possui um ponto de vista, e escreveu em determinado contexto social e histórico. A identificação desse contexto e do ponto de vista utilizado na escrita é crucial para a compreensão do texto em sentido amplo. Atuar nessa perspectiva em sala de aula faz do professor um mediador e não um mero reproduzidor de conceitos e de textos pré-determinados.

Segundo Silva (1999), para ser possível um trabalho eficaz com a leitura e que dê conta de abarcar o que pregam os Referenciais é necessário ter uma concepção interacionista de leitura, que trate o leitor como sujeito ativo e aquele que dará sentido ao texto. Isso leva à reflexão de que ler é interagir, em que o leitor com seu repertório prévio de experiências irá interagir com o texto e assim articular as ideias; ler é produzir sentidos, de acordo com as experiências e a competência leitora de cada um, já que um texto possibilita diversas interpretações; ler é compreender e interpretar, em que há um processo de interpretação e um projeto de compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essas reflexões e ponderações iniciais, entende-se que a leitura é um processo contínuo e que não se trata apenas do texto escrito, mas tudo o que está em nossa volta. Ou seja, tudo pode ser lido, e é necessária competência leitora para compreender. Isso é adquirido com muito trabalho e esforço que iniciam na escola com a participação do professor atuando como mediador da leitura. Para que isso seja eficaz, o profissional deve saber o que é leitura e ter claras as suas concepções e, o mais importante, ser um professor leitor e não apenas de leitura.

Nessa perspectiva, este estudo defende que é oportuno desenvolver uma pesquisa de caráter diagnóstico para conhecer o perfil do professor de leitura que atualmente desenvolve atividades de compreensão de texto na sala de aula, investigando de modo especial concepções teóricas acerca de leitura e metodologias de mediação de leitura desenvolvidas por professores de língua portuguesa que atuam na Educação Básica. A ideia de identificar o perfil do

professor mediador de leitura coaduna-se com um interesse em propor ações de formação de leitura que envolvam não somente o aluno que deverá revelar a competência leitora, mas também o professor que media essa prática e que também merece ser observado como leitor e promotor de leitura.

Além disso, reconhece-se a urgência de uma atenção especial nos cursos de formação de professores e propostas de formação continuada de docentes para a consolidação de uma prática de mediação de leitura consistente que possa fazer com que professores que atuam na área de linguagens não sejam apenas mediadores de leitura ou professores de leitura, mas também leitores capazes de estimular o gosto e o hábito de leitura entre os estudantes. Dessa forma, crê-se na possibilidade de contribuir para a formação de leitores mais competentes e, talvez, capazes de revelar melhores desempenhos em avaliações de leitura.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Mônica Lima. Leitura, prazer e a formação do sujeito leitor na realidade escolar brasileira. **Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas: Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social**, Maceió: UFAL, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/LEITURA,-PRAZER-E-A-FORMACAO-DO-SUJEITO-LEITOR-NA-REALIDADE-ESCOLAR-BRASILEIRA.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FREGONEZI, Durvali Emilio. O professor leitor e o professor de leitura. In.: _____. **O professor, a escola e a leitura**. Londrina: Ed. Humanidades, 2003, p. 23-49.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento

Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. 31, jan./jun. 1999, p. 11–19. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (Orgs.). **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

Minéia Carine Huber é graduada em Letras – Língua Portuguesa, pós-graduanda em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e mestranda em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Possui publicações na área de Letras com ênfase em leitura, ensino, dialogismo e literatura. Atuou na graduação como bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e de Iniciação Científica. E-mail: mineiacarine@hotmail.com.

Luana Teixeira Porto é graduada em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Letras - Literatura Brasileira e Doutora em Letras - Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é docente da URI- Câmpus de Frederico Westphalen - e desenvolve estudos sobre literatura brasileira contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa, história, violência e ensino, possuindo publicações sobre esses temas. E-mail: luana@uri.edu.br.

LITERATURA INFANTIL: DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS À FORMAÇÃO DO LEITOR

Natana Fussinger

Alessandra Tiburski Fink

RESUMO

O presente estudo, oriundo do trabalho realizado pelo Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS, objetiva conhecer como a contação de histórias pode contribuir para a formação da criança enquanto leitor, levando-se em consideração o tempo em que este está inserido. Tempo esse, marcado pelos avanços tecnológicos, midiáticos e de ciberespaços no qual um novo leitor vem se construindo, não só o leitor de livros e textos, mas um leitor navegador, que tem colocado novos desafios para a escola e para quem se propõe a trabalhar com a área da formação do leitor. É nesse cenário, que trazemos a arte de contar histórias, que ao contrário do que possa parecer, vem ganhando força nos tempos atuais, com um novo jeito, novas roupagens, dinâmicas e recursos, e vem ocupando espaços em escolas, eventos, feiras, congressos entre outros. Assim, o presente trabalho, de cunho qualitativo, busca ainda, aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos em torno da arte de contar histórias para as crianças da educação infantil e dos anos iniciais, promovendo melhorias no que diz respeito ao interesse das crianças desta faixa etária pela literatura infantil, bem como, auxiliar e dar embasamento no planejamento das atividades relativas ao Grupo de Contação de Histórias. Portanto, percebe-se que indiretamente as práticas realizadas possibilitam promover a consciência por parte dos professores envolvidos nos momentos de contação de histórias e dos acadêmicos voluntários do grupo, de adquirirem conhecimentos e habilidades para contar histórias. Acredita-se que a arte de contar histórias sempre foi e será um meio importante em nossa sociedade, por transmitir de geração em geração tradições e culturas encontradas atualmente através da literatura infantil escrita nos livros e também em meios digitais. De fato a prática de contar histórias, permanece encantando os pequenos leitores com sua maneira expressiva, alegre e dinâmica de traduzir o enredo que está escrito nos livros de literatura infantil. Isso tudo, desperta o gosto pela leitura desde cedo, o que conseqüentemente, possibilita a formação de leitores, que reconhecem através dos momentos de contação de histórias a literatura como encanto, prazer e magia e não como obrigação ou simples tarefa escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Contação de histórias. Formação do leitor.

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil, desde a sua existência, passou a ter papel fundamental

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

na vida do ser humano. É através das histórias infantis e outros recursos que a Literatura Infantil oferece que a criança encontre possibilidades para sua aprendizagem, o conhecimento de outras culturas e do mundo a sua volta. Sabendo interpretar e interagir com o texto, automaticamente desenvolve-se o pensamento, a ampliação do vocabulário e conseqüentemente a linguagem.

Nisso encontra-se a oportunidade de através da contação de histórias formarem-se leitores que num primeiro momento desenvolvam o gosto pela leitura, e no decorrer deste processo, possam desenvolver a partir do contato com a leitura a capacidade de inferir e se posicionar frente ao texto lido. Os estudos na área da contação de histórias evidenciam que o início do desenvolvimento do gosto e da curiosidade pela leitura está inserido nesta prática. A sua grandiosidade deve ser compreendida como um fator que permite a viagem pelo mundo da imaginação, tão presente e essencial nesta etapa de vida das crianças.

Com este intuito, surge a necessidade de conhecer como a contação de histórias pode contribuir para o processo de desenvolvimento do conhecimento, bem como a formação desse indivíduo enquanto leitor. Procura-se também, compreender como a contação de histórias pode possibilitar uma aprendizagem prazerosa, interessante e significativa para a criança, bem como um espaço para que ela permita-se brincar, fantasiar e divertir-se com o mundo mágico da leitura.

Neste sentido, o estímulo ao contato com a leitura desde cedo e a formação do leitor se faz muito presente no que tange as discussões relacionadas à educação de qualidade, pois estamos vivendo um novo tempo, um tempo de avanços tecnológicos e midiáticos, de sujeitos que já nascem mergulhados em um ciberespaço. Aspectos esses que apontam muitas vezes nos estudos e discussões da área, um certo receio de que a Literatura Infantil possa estar perdendo espaço para essas novas culturas e avanços e com isso a contação de histórias também.

Importante aqui também trazer à tona a questão de que um novo leitor vem se construindo, não só o leitor de livros e textos, mas um leitor navegador, que tem colocado novos desafios para a escola e para quem se propõem a trabalhar com a área da formação do leitor. É nesse cenário, que trazemos a arte de contar histórias, que ao contrário do que possa parecer, vem ganhando força nos tempos atuais, com um novo jeito, novas roupagens, dinâmicas e recursos, vem ocupando espaços em escolas, eventos, feiras, congressos entre outros.

Nessa perspectiva, considera-se que discutir e aprofundar os conhecimentos dessa arte milenar e que vem renascendo a cada época, também é atual e relevante. Através dos estudos bibliográficos e das atividades práticas realizadas pelo grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus Frederico Westphalen, fica evidente que a presença da leitura na formação da criança é essencial. É importante considerar que o contato direto com as histórias e os mais variados meios literários seja o início para a formação do leitor. A contação de histórias, o ato de declamar poesias, a brincadeira com trava-línguas e cantigas, entre outros, abre espaço para que a criança possa adquirir novos conhecimentos, sentir emoções e viajar por mundos conhecidos e desconhecidos e, principalmente, incentiva a criança a querer ler cada vez mais, tornando-se, no futuro, um leitor assíduo, capaz de posicionar-se frente ao que lê.

DESENVOLVIMENTO

A Literatura Infantil, desde sua existência, passou a ter papel fundamental na formação do sujeito leitor. É através das histórias infantis e outros recursos literários oferecidos à criança, que esta encontra possibilidades para sua aprendizagem, para o conhecimento de outras culturas e do mundo a sua volta. A Literatura Infantil deve ser compreendida como um fator que permite a viagem pelo mundo da imaginação, da fantasia e da magia tão presentes e essenciais na infância, precisando estar ao alcance do pequeno leitor e não como algo distante e intocável.

Emília estava na sala de Dona Benta, mexendo nos livros. Seu gosto era descobrir novidades – livros de figura. Mas como fosse muito pequenina, só alcançava os prateleira de baixo. Para alcançar os da segunda, tinha de trepar numa cadeira. E os da terceira e quarta, esses ela via com os olhos e lambia com a testa. Por isso mesmo eram os que mais a interessavam. Sobretudo uns enormes (LOBATO, 1967, p.3). A cena descrita por Monteiro Lobato se, por um lado, revela o desejo da boneca de entrar em contato com os livros, por outro representa o misto de prazer e frustração que essa atividade representa para aqueles que não podem chegar às estantes mais altas de nossa sociedade letrada. (LOBATO apud CERDAS, 2011, p.07).

Desta forma, a escola precisa compreender que o acesso à leitura é um direito do sujeito e que precisa ser oferecida em situações diversificadas, como instrumento de informação, de aquisição e ampliação de conhecimentos, como meio

para desenvolver a comunicação e a expressão e ainda como arte, cultura e entretenimento. Quando a leitura, através da Literatura Infantil é apresentada ao leitor de maneira lúdica e expressiva, sendo colocada ao alcance deste, disposta na prateleira de baixo, como mencionado por Lobato, possibilitará ao longo do processo de contato com a leitura através da contação de histórias e com o ato de ler propriamente dito, a formação de um leitor capaz de posicionar-se frente ao que lê e estabelecer relações e elaborar o pensamento a partir do texto lido, e ao mesmo tempo, deliciar-se com a leitura como uma forma de lazer e divertimento.

Sendo assim, Moraes (2012, p.14) colabora acerca da importância dessa arte milenar:

Desde os tempos mais longínquos o ser humano conta as suas histórias: caçadas, conquistas, encontros, desencontros, lendas, fábulas, causos, anedotas... Enfim, muita coisa boa vem sendo narrada a cada dia, há milênios, nos mais diversos recantos da Terra, em inúmeras línguas, e dialetos, por pessoas de culturas distintas, cada uma expressando uma visão de mundo própria e singular que torna a produção do texto verbalizado um evento único e original. A esse evento chamarei narração ou ato de contar histórias.

A arte de contar histórias, desde seus primórdios tem se apresentado como uma ação importante na vida da sociedade, pelo fato de transmitir de geração em geração tradições e culturas encontradas nos dias atuais através da Literatura Infantil escrita nos livros. A prática de contar histórias não foi esquecida e ainda atualmente encanta pequenos leitores iniciantes com sua maneira expressiva, alegre e dinâmica de traduzir o enredo que está escrito nos livros de Literatura Infantil.

A maneira como o leitor entra em contato com a história na infância, é decisiva para a continuidade da relação entre o livro e o seu leitor. Se a iniciação à leitura é bem sucedida e o interesse despertado, as chances de que a criança se torne um leitor assíduo ao longo de sua vida é muito maior. O que se vivencia na infância deixa marcas significativas no ser humano.

Logo, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.141) aponta que “a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.” Portanto, entende-se que a contação de histórias estimula o gosto pela leitura desde cedo, pois ao ouvir

uma narração, a criança já está lendo mentalmente.

Estudos realizados por Mainardes (2014, p.03) apontam que primeiramente o “[...] contato da criança com o texto acontece oralmente, através da voz de algum familiar, contando contos de fada, histórias bíblicas, histórias inventadas, lembranças da infância e tantas outras.” Isso pode ser feito continuamente depois nas escolas, no teatro e principalmente pelos contadores de histórias, fazendo com que a criança sinta-se repleta de fatos e acontecimentos que por vezes lhe chama a atenção e desperte em sua vida o hábito, o gosto e o prazer que uma boa história pode lhe proporcionar desde pequena.

As palavras proferidas pelo autor são como as linhas desenhadas pelo ar. Enquanto o contador liberta as palavras presas no texto, o ouvinte, leitor indireto do texto narrado, vai criando e interpretando os desenhos, adentrando-se em um mundo mágico e tornando-se co-autor da história.(RAMOS, 2011, p. 28)

Então, antes mesmo de ensinar a leitura e a escrita, é necessário que a criança seja apresentada à Literatura Infantil de maneira prazerosa e estimulante através da contação de histórias, fazendo-a perceber que mais do que apenas ler para se informar sobre os fatos e sobre o mundo, ela poderá ler para se divertir, se encantar e viajar por tempos e espaços inimagináveis. Logo, “Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores [...] É encantamento, maravilhamento, sedução [...]” (ABRAMOVICH, 2001, p.24). Além de um momento de prazer, divertimento e ludicidade, a contação de histórias também é um momento de aprendizagem, uma vez que, quando a criança ouve uma história ela pode perceber sem querer, que esta possui início, meio e fim, o que a auxiliará a mais tarde elaborar um texto em suas estruturas.

Então, quando se refere ao contador de histórias, diz-se daquele que transpõe as barreiras do medo, da insegurança, da vergonha, de esquecer a própria personalidade para assumir um novo jeito de ser. Contar histórias é relembrar a infância e vivê-la novamente; é abrir seu coração, deixar a história utilizar-se do seu “eu” para poder penetrar no coração do ouvinte; é ir à busca de novos conhecimentos sobre esta arte milenar que peregrina sobre a humanidade há muito tempo.

O Grupo de Contação de Histórias possui um perfil para contar histórias

totalmente original. Para comprovar esta afirmação, descreve-se aqui o planejamento para contar histórias, nomeado “Protocolo a menina das borboletas”.

O momento de contação de histórias se inicia com a poesia “Aquarela bela” de um autor desconhecido. Esta poesia, que fala sobre jardins, é declamada e também ilustrada com elementos construídos em E.V.A. que são colados pelos contadores de histórias em um painel azul de feltro.

Depois de ser declamada a poesia, um dos contadores conta a história “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha utilizando o recurso da televisão didática. Em seguida, fazendo referência aos personagens da história, as crianças são convidadas a participar da cantiga popular “Borboletinha”. Para fazer relação com a borboletinha expressada na música, utiliza-se o recurso da história seriada confeccionada com E.V.A. para contar a história “A menina das borboletas” de Roberto Caldas.

Dando seguimento ao protocolo, as crianças são convidadas novamente a cantar para realizarem a brincadeira “Onde está a margarida?”. Nesta brincadeira, é colado na parede um cartaz com o desenho de apenas o caule e as folhas de uma margarida. Os contadores pedem para as crianças se a margarida do cartaz está completa e, ao receber a resposta negativa, questionam onde poderia estar a margarida. Neste momento, apresenta-se às crianças uma caixa colorida com as pétalas dentro, mas enfatiza-se que para encontrar a margarida é necessário que cantemos uma música. Então, as crianças e os contadores de história cantam o refrão “Onde está a margarida, olê, olê, olá, onde está a margarida olê, seus cavaleiros!”. Ao terminar o refrão, convida-se uma criança da plateia para tirar uma pétala de dentro da caixa. No verso de cada pétala, encontra-se uma tarefa que pode ser uma adivinha, uma quadrinha, uma cantiga ou um trava-línguas, para que a criança que tirou possa realizar. Se cumprir a tarefa com sucesso, ela pode colar a pétala no cartaz, preenchendo a lacuna que falta no desenho da margarida. A brincadeira tem a mesma sequência até a margarida estar completa com todas as suas pétalas. Ao finalizá-la, pergunta-se às crianças: “E agora, quem apareceu?” e, ao receber a resposta de que foi a margarida que procurávamos, elas são convidadas a repetir o refrão de uma maneira diferente, cantando: “Apareceu a margarida olê, olê, olá, apareceu a margarida olê, seus cavaleiros!”.

Na sequência, um dos contadores de histórias propõe às crianças que todos

procurem a amiga borboletinha que está perdida na floresta através de uma narrativa em que as crianças participam das ações. Durante a história, através da imaginação, a criança passa por pontes, por milharais, nada em um lago, sobe em árvores, encontra a casa da borboletinha que está muito escura e levam um tremendo susto ao perceber, através do tato, que quem eles encontraram na caverna escura não foi a borboletinha, mas sim a sua mãe. Nisto, passam novamente por todo o caminho, porém rapidamente para escapar da mãe da borboletinha que, em seu imaginário, está os perseguindo.

Continuando o momento de contação de histórias, um contador declama a poesia “Borboletas” da autoria de Vinícius de Moraes, utilizando para isso o recurso de borboletas em E.V.A. nas cores brancas, azuis, amarelas e pretas.

Ainda prosseguindo com a descrição do protocolo, em um oitavo momento, os contadores convidam as crianças para ouvirem mais uma história: “As flores da primavera” do autor Ziraldo. Esta história é contada a partir de um fantoche do Bichinho da maçã encontrado no livro original da história. Este personagem foi nomeado como Bichim, então, para que ele apareça por detrás do painel (o mesmo em que foram colados os elementos da primeira poesia do protocolo) e conte a sua história, as crianças precisam ajudar a chama-lo. Quando aparece, começa a contar a história e, no decorrer da mesma, as contadoras vão colando no painel as flores que aparecem na história. Ao final, uma contadora pede se o jardim do Bichim ficou bonito e solicita ajuda da plateia para plantar flores em um outro jardim confeccionado com uma caixa e encapado com papel verde, para realizar a brincadeira do “Jardim das poesias”. Esta brincadeira é posta em prática da seguinte maneira: existem várias borboletas que gostam de passear entre as flores, mas não tem flores para que elas possam fazer o seu passeio. Então, as crianças são chamadas uma a uma para escolher uma borboleta onde, atrás desta, tem tarefas para cumprir. Se cumprir a tarefa conforme foi solicitada, a criança tem o direito de “plantar” uma flor no jardim das poesias. Ao ser plantada, um contador declama a poesia que está no miolo da flor e encerra a participação da criança. A brincadeira decorre desta forma até todo o jardim estar completo.

Para a despedida do grupo, foi criada uma paródia baseada na música “Borboleta” da cantora Marisa Monte. A paródia é assim: “Borboleta pequenina saia fora do jardim, venha ver quanta alegria e dê um tchauzinho para mim”. Cantando,

os contadores de histórias se despedem do público e saem do ambiente.

Neste sentido, a escolha do enredo que será contado é muito importante para que a prática de contar histórias seja um sucesso. Quando se refere à escolha da história, aquele que conta deve estar sempre atento à faixa etária do público ouvinte, bem como saber identificar em qual fase do leitor a criança se encontra, para melhor adequar a história ao gosto do ouvinte.

O primeiro aspecto a ser considerado na escolha de uma história é a motivação do contador em contá-la, pois não há como mostrar ao ouvinte amor pelas histórias se não transmitir isso através do sentimento que tem ao contar. Outro aspecto a ser observado é a adequação da história à faixa etária de quem ouve e, para que isto seja possível, o contador deve saber qual será o seu público no momento em que irá preparar-se para contar a história. Deve ser considerado, ainda, qual é a mensagem que se quer passar ao contar determinado enredo. A credibilidade é mais um aspecto importante, pois quando se conta uma história é necessário que o ouvinte acredite que ela realmente aconteceu, seja com o próprio contador ou que ele tenha sido testemunha ocular do ocorrido.

Portanto, para que este maravilhamento com a arte de contar histórias aconteça, o contador deve ter alguns cuidados essenciais, tais como: transpor sentimento, ter expressividade, credibilidade e segurança no que conta, cuidar com a tonalidade da voz, ter habilidade de improviso sem deixar de lado o ensaio antes da prática, observar o clima, o local, a luminosidade, o ritmo da história e marcar o clímax, transformar-se em personagem através da roupa ou fantasia que utiliza, ficar atento aos vícios de linguagem, às pausas e ao silêncio na hora de contar histórias, ceder espaço para que a criança participe da história, prestar atenção na escolha do enredo que vai contar e nos recursos que irá utilizar.

Para que a criança mergulhe ainda mais profundamente na história que está ouvindo, o contador deve ter toda uma expressividade com o corpo, fazendo gestos que ilustrem os sentimentos e também as sensações dos personagens, como, por exemplo: arregalar os olhos de pavor quando o personagem está em perigo, fazer expressão de bravura quando superou uma missão impossível, fazer menção de escalada quando se sobe uma montanha, ou de conquista quando alcança o alto do penhasco, dentre outras expressões importantes no momento de deixar aflorar o imaginário.

Algo imprescindível e que deve ser observado atentamente pelo contador são os vícios de linguagem. Por se tratar de um momento importante, não apenas de lazer e de divertimento, mas que se estima formar leitores críticos, ampliar o vocabulário, é necessário que quem conta fale corretamente. Segundo Sisto (2012, p. 35): “Um contador de histórias é também um agente de sua língua. Por isso, a correção, a clareza, a eliminação de vícios de linguagem e a preservação da literalidade do texto, mesmo numa fala cotidiana, devem fazer parte de suas preocupações”. O olhar também diz muitas coisas, pois transmite emoções, passa segurança, sorri, demonstra que o contador está ciente de sua plateia e a valoriza.

Ainda, quando se fala em uma contação de histórias que seja atraente para a criança, fala-se também da escolha de recursos para contar. A narração de uma história poderá ter diversas técnicas como suporte, cada qual se constituindo em um novo olhar para a história, ampliando o mundo imaginário da criança. São muitos são os recursos que podem ser utilizados pelo contador, como por exemplo: livro, cineminha, história seriada, flanelógrafo, fantoches, teatro de sombras, marionetes, interação com a narração, dedoches, objeto concreto, fantasias, dentre outros.

Por fim, pode-se dizer que o contador deve aproximar o público desse momento, o qual é rico de imaginação, fantasias e encantamento e proporcionar à criança uma interação com o enredo abordado, despertando seu interesse pela atividade e estimulando o interesse em ouvir e conseqüentemente, mais tarde, o interesse pela leitura.

Tratando-se da iniciação à leitura, pode-se dizer que a porta de entrada para que o aluno se interesse pela leitura é a contação de histórias, já que é através destes momentos de encontro com as histórias que a criança vivencia o prazer e o entretenimento que uma boa história pode proporcionar. Neste sentido, acredita-se que a prática da contação de histórias seja o primeiro passo para a formação do leitor, depois é tomar-se da magia da Literatura Infantil como um meio para iniciar a talhar os caminhos da leitura desde cedo.

As questões abordadas neste artigo apontam que, ao contrário do que Benjamin (1994, p.197) vem anunciando em seus estudos que “[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente,” a arte de contar histórias ainda vem encantando os pequenos e futuros leitores, que mesmo imersos numa sociedade tecnológica, midiática e

bastante atraente, sabem apreciar uma boa história contada.

Para Busatto (2011) os contadores de histórias contemporâneos se manifestam de várias maneiras, com recursos variados, com roupas coloridas e o momento da contação se torna muitas vezes uma espécie de espetáculo. Neste sentido, Santos (2010, p. 120), contribui dizendo que:

Por mais tecnologia que exista à nossa volta, o poder mágico das histórias ainda permanece. Contar histórias ainda é uma atividade que envolve as pessoas que se encontram ao redor do contador de histórias. Por mais atentas aos meios de comunicação de massa ou ao uso de computadores, quando iniciamos a contação, utilizando vozes, corpo, sons, cantigas, etc. até aquele mais resistente, aos poucos se vê fisgado pelas tramas da história.

Quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias ao mundo das palavras através da Literatura Infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, esta com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001)

A partir desta perspectiva, o contador de histórias deve aproximar o público desse momento, o qual é rico de imaginação, fantasias e encantamento, proporcionando à criança uma interação com o enredo abordado, despertando seu interesse pela atividade e estimulando o interesse em ouvir. Para que o contador de histórias tenha essa habilidade é preciso de muito estudo, leitura e dedicação, pois é necessário conhecimento teórico-prático, buscando novos recursos e novas formas de contar histórias.

CONCLUSÃO

Os tempos mudaram, os leitores não são mais os mesmos, o processo de formação desse leitor se dá em diferentes espaços e não mais apenas com o texto e o livro impresso, entretanto, podemos dizer que contar histórias continua sendo uma arte e das melhores e mais significativas, que fica marcada tanto para quem conta quanto para quem ouve, principalmente quando a história é boa e capaz de

emocionar. Esse também tem sido um ponto de reflexão teórica dos estudos aqui abordados, pois evidencia-se a importância do contador de histórias preparar-se para desenvolver sua prática e possibilitar com ela, momentos em que as crianças possam divertir-se, fantasiar, imaginar, descobrir palavras novas, deparar-se com os vários tons e alterações de voz, expressões variadas que há durante o espetáculo, objetivando estimular o interesse da criança pela leitura e buscando qualificar a formação dela enquanto leitor e admirador de uma história bem contada, o que mais tarde o levará querer ler por conta própria as histórias que ouve e que tanto lhe provocam prazeres, surpresas e fantasias.

Acredita-se que a arte de contar histórias sempre foi e será um meio importante em nossa sociedade, por transmitir de geração em geração tradições e culturas encontradas atualmente através da literatura infantil escrita nos livros e também em meios digitais. De fato a prática de contar histórias, permanece encantando os pequenos leitores com sua maneira expressiva, alegre e dinâmica de traduzir o enredo que está escrito nos livros de literatura infantil. Isso tudo, desperta o gosto pela leitura desde cedo, o que conseqüentemente, possibilita a formação de leitores, que reconhecem através dos momentos de contação de histórias a literatura como encanto, prazer e magia e não como obrigação ou simples tarefa escolar.

Então, ao encerrar este artigo, mais uma vez nos permitimos questionar e instigar a reflexão: Avanços tecnológicos e midiáticos, ciberespaços, leitor-navegador? Uma ameaça ao “Era uma vez”? Ao “E viveram felizes para sempre”? Pensamos que não, mas novos espaços, novos recursos, que podem se tornar aliados, fonte de estudo e pesquisa teórico-prática para os contadores de histórias da atualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF,

1998.

BUSATTO, Cléo. **Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CERDAS, Luciene. Os livros no alto da estante. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 59, p. 06-09, Ago./out. 2011.

FINK, Alessandra Tiburski. **O ensino-aprendizagem e a formação do leitor a partir da literatura infantil**. 2001. Monografia de conclusão de curso (Pedagogia) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, 2001.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias: A arte de brincar com as palavras**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. **A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>>. Acesso em: 12 de nov. 2014.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** 2011. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

SANTOS, Robson A. AO PÉ DO FOGO... Conversas sobre oralidades. In: TIERNO, Giuliano (Org.). **A Arte de Contar Histórias: Abordagens poética, literária e performática**. São Paulo: Ícone Editora, 2010. Cap. 8, p. 107 – 125.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

Natana Fussinger é acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS. Atua como Bolsista do Projeto de Iniciação Científica intitulado “Pedagogia da Infância: desafios e perspectivas do Cuidar e do Educar na Educação Infantil” sendo orientada pela professora Ms. Alessandra Tiburski Fink. Também é Bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e Bolsista voluntária do Projeto de Contação de Histórias. E-mail: natanafussinger@hotmail.com.

O RECONHECIMENTO E O POTENCIAL DO CINEMA MERCOSULINO EM SALA DE AULA

Rafaela da Silva Pinto
Andressa Ribeiro da Silva
Rosângela Fachel de Medeiros

RESUMO

Este artigo apresenta alguns aspectos do projeto “Cadernos de cinema para professores: Formação de espectadores para os Cinemas Mercosulinos” que, reconhecendo o potencial do cinema e do audiovisual Mercosulino e tendo em vista o seu crescimento (cultural, político e econômico) nos últimos anos, tem como objetivo estudar os Cinemas Mercosulinos, enquanto representação da arte e da cultura da região para então desenvolver formas de promover sua utilização em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema Mercosulino. Sala de aula. Identidade Cultural.

O projeto “Cadernos de cinema para professores: Formação de espectadores para os Cinemas Mercosulinos” parte do reconhecimento da importância econômica, política e cultural dos cinemas nacionais no contexto mercosulino. Reconhecendo os avanços na produção destes cinemas graças às políticas culturais da região, o projeto aborda uma das questões mais complexas dos Cinemas Mercosulinos contemporâneos, a falta de espectadores para esses cinemas. Uma vez que esses cinemas vivem um período de alta produtividade, resultante de estímulos nacionais e transnacionais, e de grande repercussão e reconhecimento internacional em festivais, mas, de maneira geral, não alcança sucesso de público.

Através das Políticas Públicas, em contexto regional, existem investimentos na produção de filmes que nos representem culturalmente, mas que, no entanto, ninguém vê. A hipótese trabalhada, então, é de que é possível trabalhar em sala de aula a formação de espectadores para esses cinemas.

O projeto começou pela escolha dos filmes mercosulinos a serem trabalhados, seguida então pela análise destas obras, embasada por um referencial

teórico-crítico pertinente, que auxilia na reflexão que será utilizada para a confecção dos “Cadernos de Cinema para Professores: Formação de espectadores para o Cinema Mercosulino”, que dão nome ao projeto. A ideia é promover a utilização dos cadernos nas escolas juntamente com alunos e professores. Para tanto, devem ser promovidas oficinas com o objetivo de preparar os professores para trabalharem de maneira mais eficiente e séria com a questão fílmica em sala de aula, principalmente, em uma perspectiva que questione o modelo hollywoodiano; instigando assim o trabalho com Cinema Mercosulino em sala de aula, incitando a uma análise crítica em relação às produções Hollywoodianas; promovendo, por fim, o Cinema Mercosulino, e atuando na formação de espectadores para esses cinemas.

Os cadernos serão criados a partir da análise de filmes Mercosulinos, visando dar atenção e provocar a reflexão tanto de questões de linguagem cinematográfica quanto de questões culturais e identitárias. Os filmes mercosulinos estudados até o momento foram: *El hijo de la novia* (Juan José Campanella. Argentina e Espanha,2002), *El baño del papa* (Enrique Fernandes, Cesar Charlone. França,Uruguai e Brasil, 2007), *Machuca* (André Wood. Chile,2004), *7 Cajas* (Juan Carlon Maneglia, Tana Schémbori. Paraguai,2014) e *Los Colores de la montaña* (Carlos César Arbeláez. Colombia, 2010).

Por meio do trabalho desenvolvido durante este primeiro período pode-se perceber a importância da criação dos “Cadernos de Cinema para Professores”, tendo como foco o Cinema Mercosulino, já que grande parte dos professores não sabe como trabalhar a questão fílmica em sala de aula, principalmente, em uma perspectiva que questione o modelo hollywoodiano. Assim, percebemos que o estudo de cinemas nacionais proporciona a valorização da cultura de um povo, chamando a atenção para questões às quais muitas vezes as pessoas não sentem atração para assistir, pois é difícil para elas se identificarem com as realidades abordadas, já que estão acostumadas ao padrão do Cinema Hollywoodiano. Assim sendo, nos damos conta de como, ao trabalhar com estes filmes, temos a possibilidade de um melhor entendimento entre realidades diferentes da nossa.

Para falar de cinema é essencial entender as relações entre os cinemas mercosulinos e hollywoodianos. A professora Rosângela Fachel de Medeiros afirma que, “Os Cinemas do Mercosul não são indústrias autossuficientes e mantêm-se

graças às políticas de incentivo e de financiamento, que na maioria das vezes se dá através da realização de coproduções.” (MEDEIROS,2012,p.155).

Diferente do cinema Hollywoodiano que é um dos maiores símbolos de cinema estadunidense, visto como um cinema poderoso, já que ficou muito conhecido por suas megaproduções carregadas de efeitos especiais e fortes investimentos. Sendo assim, Hollywood estabeleceu um padrão de cinema, onde as cenas são rápidas, dotadas de muita ação e com roteiros muito diretos, mas isso não significa que esse é o único padrão certo de cinema ou o melhor padrão de cinema a ser seguido.

Devido a esta influência e hegemonia estadunidense no cinema, existe muito desconforto entre todos ao assistirmos a um cinema com uma estética diferente, como no caso dos cinemas do MERCOSUL, que apresentam estéticas mais simples, menos rebuscada e com bem menos investimentos.

Atualmente, a falta de espectadores é o principal problema dos Cinemas Mercosulinos. Porém, isso não significa que as pessoas não estão indo ao cinema, mas, sim, que, quando vão ao cinema, poucas optam por assistir a produções nacionais ou mercosulinas, sendo assim, os poucos sucessos nacionais de público desses cinemas são aqueles filmes que repetem o modelo hollywoodiano de narrativa, e essa situação é recorrente em todos os países do MERCOSUL, principalmente em filmes de comédia.

Como destaca o site *Cinema e Escola*, quase 100 milhões de ingressos de cinema são vendidos no país todo o ano. Só na cidade de São Paulo, mais de 200 mil vídeos são alugados em um único fim de semana, observando esse contexto passamos a perceber como os filmes são parte importante do cotidiano dos brasileiros. Mesmo sendo de fundamental importância na vida da população nem sempre o cinema encontra o seu lugar em sala de aula. "O cinema é uma experiência cultural importante, assim como a música e a literatura. A escola precisa levar isso em conta e tratar esse trio com igualdade", diz Marcos Napolitano, professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e especialista na utilização de filmes em aula. (NAPOLITANO, 2005, apud REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO, 2007)

O processo tradicional de ensino não tem mais capacidade de agir sozinho, é preciso que a educação ultrapasse as paredes da sala de aula e passe a apresentar

novas possibilidades de ensino-aprendizagem como, por exemplo, o uso do cinema em sala de aula. Para responder à necessária incorporação de novas formas de construção de conhecimento no ensino, o cinema aparece como uma das formas mais eficazes de ensino-aprendizagem, levando em consideração sua grande abrangência junto ao público em geral, sendo sem dúvida uma grande possibilidade de facilitar o processo educacional, já que é evidente a sua contribuição para a educação.

As novas formas de ensino devem levar em conta principalmente a contribuição dos meios de comunicação, como o rádio, o teatro e o cinema, já que a relação entre o cinema e educação vai muito além da formalidade.

A indústria de cinema sempre foi considerada um poderoso instrumento de educação e instrução, desde os primórdios da produção cinematográfica, sabemos assim que não é possível ignorar o impacto causado pela criação e difusão do cinema e outros meios de comunicação na sociedade. A relação entre cinema e educação está presente na história da educação, ou seja, a educação faz parte do cinema e o cinema faz parte da educação e o conhecimento está também contido nos filmes.

E o cinema, enquanto a arte deve constituir a formação do cidadão, intensificando a relação entre a cultura e o dia a dia de um povo, servindo como um auxílio na construção dos valores que orientam tanto um indivíduo como a sociedade onde ele vive. Utilizar a arte na rotina diária é essencial, podendo existir a partir daí um equilíbrio entre o pensamento do indivíduo e o da sociedade, fazendo dessa forma com que os padrões, sobre cinema e arte, impostos por ela possam ficar equilibrados.

Segundo Figueira (*apud* ARAÚJO, 2007), desde a década de 1910, os anarquistas desenvolveram uma intensa reflexão sobre os usos do cinema, como um instrumento a serviço da educação do homem, do povo e da transformação social.

Transformações essas que podem ser observadas no cinema ao decorrer dos anos, sendo uma delas o grande avanço no cinema, também o uso da tecnologia em sala de aula o que por algum tempo ninguém imaginaria que pudesse chegar a tamanha utilização ou então o tamanho uso dos aparelhos celulares, não mais somente entre jovens como também na maior parte da população, entre ela,

crianças, jovens, adultos e idosos, já que esses aparelhos fazem parte da vida de todos, servindo para a comunicação e para o entretenimento.

Outra transformação é o verdadeiro uso do cinema em sala de aula como um instrumento educativo, que leva cultura e diversidade para dentro da sala de aula, instrumento esse que deve ser respeitado e valorizado para que o ensino através dele cresça cada vez mais, sendo que deve também ser avaliado o crescimento intelectual do aluno que está sempre propenso a novidades. Essas transformações estão muito presente na vida da humanidade, e ocorrem desde antes mesmo da formação de um professor sendo que este deve estar sempre disposto a interagir com tais transformações, já que seu aluno também está, e assim ambos constroem a aprendizagem, o professor contribuindo para a formação do aluno e o aluno contribuindo para a formação do professor, afinal ninguém sabe tudo e sempre se tem algo a mais para aprender.

O projeto “Cadernos de cinema” tem então como objetivo, buscar maneiras de formar espectadores para o cinema mercosulino, tendo em vista que o professor pode servir como um objeto de ligação, agindo como mediador que leva e apresenta estes novos produtos aos alunos. Nesse sentido, fazem-se importantes as oficinas de formação para os professores em relação à utilização do cinema mercosulino em sala de aula, forma o professor, tornando-o capaz de promover e disseminar olhares mais atentos sobre o fazer cinematográfico e, principalmente, olhares que consigam transitar por todos os tipos de produções cinematográficas, sem se tornar refém do modelo hollywoodiano.

É grande o potencial do cinema em sala de aula, já que o cinema pode ser é uma manifestação cultural e artística que possibilita discussões referentes a várias instâncias; linguagem audiovisual, que, assim como outras linguagens, necessita ser dominada para que se possa retirar dela o melhor proveito e representação de identidades, discurso que possibilita o questionamento do discurso globalizante e hegemônico do cinema hollywoodiano.

Para Duarte (2006, apud, ARAÚJO, Suely Amorim de. 2007) “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.”

Tendo a utilização do cinema como uma ferramenta para ensinar, podemos

enfocar vários aspectos; históricos, literários e cinematográficos, e inclusive outros diversos temas como, por exemplo, os temas estabelecidos pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), estimulando o aumento da capacidade do saber, da memória, do raciocínio, da imaginação, da estética, entre outros. Fazendo com que ocorra uma integração nos saberes.

O projeto “Cadernos de cinema” traz como ideia principal assistir a filmes com intenção pedagógica relacionada às temáticas abordadas, mas também objetivando formar espectadores mais críticos e capazes de consumir vários e diversificados produtos. Neste sentido, é norteado pelo desejo de difundir e promover os cinemas Mercosulinos, uma vez que acreditamos que estes cinemas merecem maior reconhecimento e atenção do público nacional, que está muito mais acostumado ao modelo cinematográfico hollywoodiano, que não o representa.

O título deste artigo sugere o desejo de estimular o professor a uma posição mais crítica para com a educação, tentando mudar os padrões estabelecidos pela sociedade e implantando novas formas e maneiras de construção do conhecimento, partindo da idéia de que a aprendizagem do aluno será mais satisfatória se for composta de elementos que instiguem sua participação e sua vontade de aprender.

Sendo assim, podemos citar um exemplo de cinema em sala de aula englobando conteúdos programáticos, que não precisam ser ensinados de uma única forma. Podemos explicar essa situação utilizando o exemplo retirado do site, Revista acadêmica de Suely Amorim de Araújo; o livro *Amar, verbo Intransitivo* (1927), de Mário de Andrade, que mais tarde, em 1975, foi transcrito para o cinema no filme *Lição de Amor*, dirigido pelo cineasta Eduardo Scorel. Neste filme temos três aspectos abordados: o histórico, o literário e o cinematográfico, que condiz perfeitamente com o que o livro trás.

Diante do que refletimos acima, entendemos que o cinema é uma ferramenta de trabalho motivadora e inovadora, podendo contribuir como instrumento capaz de envolver várias disciplinas e conteúdos num mesmo momento, em uma mesma aula. O professor que resolver usar esta metodologia deve estar preparado para desenvolver um trabalho prazeroso, pelo qual o educador deverá levar em conta a sua própria contrapartida que será a de buscar filmes que se relacionem com o contexto sócio-histórico cultural de sua região. No âmbito da sala de aula é importante que o professor seja considerado um mediador para as questões

culturais, nas quais tanto ele quanto seus alunos estão inseridos. Nessa perspectiva, a utilização do cinema em sala de aula, pode e deve contribuir para a formação de um espectador crítico, capaz de construir uma leitura mais atenta e inteligente das obras. Levar o cinema para a sala de aula nos torna mais humanos e mais sensíveis à arte, e no caso do trabalho com os cinemas mercosulinos isso nos instiga ainda a um novo olhar sobre o cinema que coloca em xeque os padrões estabelecidos pelo cinema hollywoodiano.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Rosângela Fachel de. Cinema do Mercosul: Políticas de incentivo, coproduções e identidade cultural. **Revista Unilasalle**. Disponível em:<<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/viewFile/687/757>>. Data de acesso: 28 abr. 2016.

ARAÚJO, Suely Amorim de. Possibilidades pedagógicas do cinema em sala de aula. Revista Espaço Acadêmico. Disponível em:<<http://www.espacoacademico.com.br/079/79araujo.htm>>. Data de acesso 10 maio 2016.

MOÇO, Anderson. Blog NOVA ESCOLA. Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/cinema-escola-filmes-tecnologia-audiovisual-556044.shtml>>. Data de acesso: 10 maio 2016.

COMPANELLA Juan José. EL HIJO DE LA NOVIA, 2002. Disponível em:<<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-42374/>> Data de acesso”: 12 maio 2016.

FERNANDES. Enrique, CHARLONE. Cesar. EL BAÑO DEL PAPA, 2007. Disponível em:<<http://www.filmotecaonline.com.br/2014/06/o-banheiro-do-papa-el-bano-del-papa.htm>> Data de acesso 12 maio 2016.

WOOD.André. MACHUCA, 2004. Disponível em:<<http://www.imdb.com/title/tt0378284/>> Data de acesso: 12 maio 2016.

MANEGLIA. Juan Carlos. 7 CAJAS, 2014. Disponível em:<<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-218194/>> Data de acesso: 12 maio 2016.

ARBELÁEZ. Carlos César. LOS COLORES DE LA MONTAÑA, 2010. Disponível em:<<http://www.imdb.com/title/tt1715853/>> Data de acesso 12 maio 2016.

Rafaela da Silva Pinto é acadêmica do Curso de Letras da URI.

Andressa Ribeiro da Silva é acadêmica do Curso de Letras da URI.

Rosângela Fachel de Medeiros é doutora em Letras e professora do Mestrado em Letras da URI.

ESPIANDO A ALMA HUMANA POR UMA JANELA SECRETA: UMA REFLEXÃO SOBRE A MALEABILIDADE DO GÊNERO POLICIAL A PARTIR DE *DIAS PERFEITOS*, DE RAPHAEL MONTES

Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli
Tiago de Medeiros Soares

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a maleabilidade do gênero policial por meio do romance *Dias Perfeitos*, de Raphael Montes, autor de destaque da ficção policial brasileira nos últimos anos. Com esse objetivo, evocam-se os trabalhos sobre gênero discursivo realizados por Marcuschi (2002; 2008). Ao tratar da transmutação do gênero policial ao longo de sua história, torna-se necessário apresentar um panorama sobre a produção desse tipo narrativo desde a sua *Era Dourada*, primeira metade do século XIX, até a contemporaneidade. Evocam-se, desse modo, os trabalhos de Reimão (1983), James (2012), Massi (2011) e Todorov (2013). Verificou-se que o gênero discursivo, devido a sua intensa relação com as atividades humanas, transforma-se em virtude das novas exigências comunicacionais, sendo o reflexo da época em que são produzidos. Se à época de criação do gênero policial, por exemplo, o crime investigado não precisava ser horrendo, pois atuava como um programa narrativo de uso, na contemporaneidade, numa sociedade que pouco se escandaliza com a brutalidade dos crimes, o romance policial assume a “malícia” da modernidade, com cenas de violência cada vez mais intensas e a incorporação dos valores sociais característicos da época.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo. Romance policial. Raphael Montes.

PALAVRAS INICIAIS

Este artigo apresenta reflexões sobre a maleabilidade do gênero policial por meio do romance *Dias Perfeitos*, de Raphael Montes, figura de destaque da ficção policial brasileira nos últimos anos. A relevância de um trabalho dessa natureza reside na possibilidade de oferecer uma contribuição ao estudo do fenômeno da literatura de massa, especificamente do romance policial, uma vez que os enunciados refletem condições específicas do emprego da língua e a finalidade de cada campo da atividade humana. Ao tratar da maleabilidade de determinado gênero, é possível verificar como seu repertório é variado e como o gênero se complexifica à medida que inovações são nele introduzidas.

As seções que compõem este trabalho estão assim organizadas: a primeira delas, intitulada “Gênero textual: rastros da ação humana expressos pela linguagem” faz uma reflexão sobre a maleabilidade do gênero, reportando-se ao estudo sobre os gêneros realizado por Marcuschi (2002; 2008). Posteriormente, “Romance policial: seguindo as pistas do gênero”, esboça um breve panorama das narrativas policiais tradicionais até os romances policiais contemporâneos, evocando-se, com esse objetivo, os trabalhos de Reimão (1983), James (2012), Massi (2011) e Todorov (2013). Na sequência, a última seção, “Dias Perfeitos: a trama amorosa de Teo e Clarice” traz a análise da obra de Montes (2014), com atenção às inovações apresentadas pelo livro. Por fim, as considerações finais destacam algumas conclusões sobre o estudo realizado.

GÊNERO TEXTUAL: RASTROS DA AÇÃO HUMANA EXPRESSOS PELA LINGUAGEM

Raphael Montes, em algumas entrevistas, revela escrever romances policiais, porém questiona a estabilidade de sua obra, afirmando que a literatura policial apresenta uma “mescla” de diversos gêneros.

Marcuschi (2008) afirma que, para entender o que é gênero discursivo, deve-se olhar para a forma com que os indivíduos realizam suas atividades diárias. Os enunciados e seus gêneros discursivos, a partir dessa perspectiva, são atividades sociodiscursivas, que não devem ser consideradas como instrumentos “estanques e enrijecedores da ação criativa”, mas “como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2002, p. 19). É importante ressaltar que os gêneros não são entidades naturais, como são, por exemplo, as pedras e as estrelas, mas devem ser tomados como uma herança cultural constituída ao longo da História. A linguagem, dessa forma, é considerada como atividade e interação, estando relacionada a distintas condições, uma vez que tanto a produção discursiva como a recepção da mesma não ocorrem fora de uma situação.

Os gêneros têm como uma de suas características a maleabilidade, fruto da constante relação com as atividades humanas. Marcuschi (2002) alerta para o fato de que, nos últimos séculos, o uso de novas tecnologias ligadas à comunicação foram fortemente responsáveis pelo aparecimento de novos gêneros textuais. Suportes tecnológicos como a televisão, a revista, a internet, entre outros, atuam de

forma massiva nas atividades comunicativas, fazendo surgir gêneros novos. Contudo, conforme assevera o autor, “esses novos gêneros não são inovações absolutas” (MARCUSCHI, 2002, p. 21), uma vez que as inovações dentro de um gênero consistem apenas numa assimilação de uma nova necessidade comunicacional.

A história de detetive, nesse ínterim, se distingue do romance padrão devido sua estrutura organizada e suas convenções estabelecidas. James (2011) afirma que o leitor espera um crime central, comumente um assassinato, praticado por um gama de suspeitos, um detetive, amador ou profissional, que se movimenta ao longo da narrativa como uma divindade vingadora, que tudo resolve por meio da dedução lógica. Essa é, segundo a autora, características apropriadas da chamada “Era Dourada”¹ da literatura policial. Ao longo do percurso dessas histórias de mistério, essa estrutura não delimitou a capacidade criativa dos autores. As personagens e os cenários em que as tramas se desenvolvem ganham novas abordagens. James (2011) aponta que, ao longo da trajetória do gênero policial, é extraordinária a variedade de livros e escritores que souberam romper com a “fórmula” de escrita. Se na Era Dourada as narrativas percorrem os conglomerados industriais e apresentam detetives que investigam os crimes baseados em inferências lógicas, hoje, através dos novos suportes tecnológicos, o gênero policial, com seus assassinatos em série e a investigação científica, é construído a partir de novos horizontes.

O gênero policial, eleito por Raphael Montes para constituir sua obra, representa muito bem essa maleabilidade do gênero, com sua plasticidade e dinamicidade características. Sua narrativa, assim como os romances policiais contemporâneos, não mais evolui para responder à pergunta “quem é o assassino?”. Além disso, *Dias Perfeitos* apresenta a uma série de inovações da ficção policial contemporânea que indicam a transmutação pela qual o gênero passou desde os ficcionistas policiais modernos – século XIX – até os romances policiais da atualidade.

Tais inovações tornam-se evidentes quando as características do romance policial tradicional são evocadas. Todorov (2013), reportando-se aos estudos de S. S. Van Dine, autor dessa tipologia romanescas, condensa, em oito tópicos, as vinte regras às quais o autor de romances policiais deve adequar-se a fim de produzir sua

¹Que será apresentada no próximo capítulo.

obra. Ei-los abaixo transcritos:

1. O romance deve ter no máximo um detetive e um culpado, e no mínimo uma vítima (um cadáver). 2. O culpado não deve ser um criminoso profissional; não deve ser o detetive; deve matar por razões pessoais. 3. O amor não tem lugar no romance policial. 4. O culpado deve gozar de certa importância: a) na vida: não ser um empregado ou uma camareira; b) no livro: ser uma das personagens principais. 5. Tudo deve explicar-se de modo racional; o fantástico não é admitido. 6. Não há lugar para descrições nem para análises psicológicas. 7. É preciso conformar-se à seguinte homologia, quando às informações sobre a história: “autor : leitor = culpado : detetive”. 8. É preciso evitar as situações e as soluções banais² [...]. (VAN DINE, apud TODOROV, 2013, p. 100-101).

Ainda de acordo com Todorov (2013), a literatura de massa é um domínio onde a dialética entre obra e gênero é inexistente. A obra-prima da literatura de massa é o livro que melhor se inscreve em seu gênero. O romance policial, nesse sentido, tem suas normas, e a tentativa de fazer “melhor” do que elas pedem corresponde a fazer “pior”. Ao tentar “embelezar” o romance policial, segundo Todorov, se está fazendo literatura e não romance policial, pois este, “por excelência, não é aquele que transgride as regras do gênero, mas o que a elas se adapta” (TODOROV, 2013, p. 95). É justamente dessa adaptação do gênero ao longo de sua trajetória que o próximo capítulo irá tratar.

ROMANCE POLICIAL: SEGUINDO AS PISTAS DO GÊNERO

Segundo Reimão (1983), alguns fatores foram fundamentais para o êxito do gênero policial na primeira metade do século XIX: a proliferação de jornais populares, que, ao divulgarem os chamados “fatos diversos” – crimes raros e aparentemente inexplicáveis, lançam o desafio do mistério e do prazer mórbido diante da desgraça alheia; o prolífero consumo desse tipo de literatura pelas massas; o surgimento da concepção contemporânea de polícia; a influência do Positivismo, cujo fundamento filosófico é afirmação de que os fenômenos são regidos por leis, ou seja, o espírito humano está submetido a leis como qualquer

² Massi (2011. p. 39-44) apresenta, *in verbis*, o elenco de soluções banais apontadas do Van Dine. Apenas de forma elucidativa, apresentam-se algumas dessas soluções: a descoberta da identidade do culpado, comparando uma ponta de cigarro encontrada no local do crime à que fuma um suspeito; o cão que não late, revelando que o intruso é um familiar do local; a seringa hipodérmica e o soro da verdade; etc.

fenômeno; por fim, a nova concepção de criminoso, visto como inimigo da sociedade.

Diante dessa perspectiva, o “romance negro”, criado nos Estados Unidos, com as primeiras publicações realizadas na chamada “Série Noire”, em 1945, na França, foi um exemplo do rompimento das regras postuladas por Van Dine. Nascida de um contexto de profundas transformações sociais – a eminência da Segunda Grande Guerra e o crack da Bolsa em 1929 – e também de ideias – a filosofia de Nietzsche, a psicanálise de Freud e os primórdios do Existencialismo – a narrativa *noire* apresenta uma série de características inovadoras. Todorov (2013) defende que no romance negro ocorre a fusão das duas histórias (do crime e do inquérito), conferindo à segunda história mais vida. Não há, dessa forma, um crime anterior à narrativa, pois esta coincide com a ação. No romance negro não há história para adivinhar nem mistério a ser elucidado.

A transmutação do gênero também se intensifica quando as narrativas policiais chegam ao calor dos trópicos. Com protagonistas que geralmente integram as forças policiais; crimes impunes devido a interesses particulares; e a justiça realizada pelas próprias mãos, o que reflete a descrença da população diante da ineficácia do sistema jurídico-penitenciário, o romance policial brasileiro revela sua essência. Embora a literatura policial brasileira já esteja presente no início do século XX³, é na segunda metade deste que o gênero é consolidado efetivamente. Raphael Montes desponta como representante do gênero. *Dias Perfeitos*, seu segundo romance, destaca-se pela tensão interna que constitui a trama, sendo possível, através dela, traçar um panorama da constituição do gênero policial no decurso do tempo.

Albuquerque (apud MASSI, 2011, p. 154) defende que “o romance policial é, sobretudo, um romance de atualidade, um romance que retrata a época em que é escrito”. Dessa forma, o modo de publicação dessas narrativas de mistério foi sofrendo alterações à medida que os recursos tecnológicos foram sendo aprimorados. Por meio da tecnologia, os livros podem ser produzidos mais rapidamente atendendo à demanda massiva, como o advento e popularidade do *e-book* e das novas plataformas de leitura. A literatura de crime hoje é mais realista no

³ A obra *O Mistério*, resultado do trabalho coletivo de Coelho Neto, Afrânio Peixoto, Medeiros e Albuquerque e Viriato Corrêa, segundo Reimão (1983), publicada em capítulos pelo jornal *A Folha*, em 1920, é considerada um marco da narrativa policial brasileira.

tratamento do assassino e mais consciente dos avanços científicos para investigação do crime, tendo influência, por exemplo, das séries de televisão e do cinema.

DIAS PERFEITOS: A TRAMA AMOROSA DE TÉO E CLARICE

Uma sala repleta de estudantes de medicina, cadáveres por todos os cantos, instrumentos de investigação corporal, cubas e objetos metálicos. Assim se constitui o introito de *Dias Perfeitos*⁴. Téo, um dos estudantes, diseca o corpo de Gertrudes, uma intelectual que, no derradeiro momento de sua vida, havia doado o próprio corpo aos estudos de formação dos jovens médicos. “Gertrudes era a única pessoa de quem Téo gostava” (DP, p. 9), pois em sua companhia a imaginação do protagonista desconhecia limites. A degeneração corporal de Gertrudes havia levado seu aspecto humano, contudo, Téo conseguia ver, através dos glóbulos disformes do cadáver, os olhos de uma mulher arrebatadora, que havia aproveitado a vida em toda sua extensão: tinha uma biblioteca repleta de bons livros e uma coleção de vinis da juventude.

“O mundo está repleto de idiotas” (DP, p. 11), pensava Téo. Isto é, pessoas comuns que executam atividades comuns. No transcorrer da narrativa, o protagonista revela seu gosto em analisar o gênero humano. Tal análise ocorre a todo o momento, seja durante a dissecação de um cadáver durante as aulas de anatomia, seja em uma missa, quando observa a fingida devoção dos fiéis ao buscarem o perdão divino, seja ao constatar a situação “degradante” de sua mãe, uma cadeirante, frente às exigências do dia a dia. Quando Gertrudes, após ter servido como objeto de estudo ao longo de alguns dias, é enterrada em uma vala comum, Téo “estava sozinho outra vez” (DP, p. 12). Sua solidão, entretanto, logo seria preenchida.

Quando Téo pensava estar “fadado ao limbo, à monótona rotina, desprovida de momentos felizes ou tristes” (DP, p. 15), eis que conhece Clarice, por quem nutre uma arrebatadora paixão. Clarice representa uma espécie de transgressão à trivialidade tão desprezada por Téo. A jovem irreverente, que fala abertamente de

⁴ Todas as referências ao romance *Dias Perfeitos* realizadas neste capítulo serão indicadas pelas iniciais DP, seguidas do número da página.

sexo e bebe de forma exagerada, que acha o mundo sem graça, e, por isso, deseja experimentar a vida intensamente, “antes que seja tarde” (DP, p. 18), representa a transgressão tão cara a Téo. A existência, para os protagonistas, é uma ficção, um roteiro que se desprende de qualquer convenção. “Quantas vezes a vida nos coloca diante de alguém tão instigante?” (DP, p. 20), o protagonista pergunta para si. Téo e Clarice representam, a partir desse viés transgressivo, uma espécie de distanciamento da vida medíocre, trivial.

Algumas características do romance policial tradicional estão presentes na constituição inicial da trama. De fato, o leitor está diante de um cadáver e de uma investigação, porém estas são apresentadas de forma inusitada. O cadáver não tem qualquer relação com o crime e não é alvo de uma investigação criminal, pois é objeto de estudo de uma aula de anatomia. A investigação, também não busca e elucidação de um crime, mas consiste na saga travada por Téo para conhecer melhor Clarice. O protagonista persegue a jovem pela cidade a fim de conhecer os traços de sua personalidade. Téo descobre que Clarice namora um músico, Breno, mas tal descoberta não o impede de tentar alcançar seus objetivos. A série de crimes cometidos por Téo é iniciada somente quando o jovem, ao tentar se aproximar de Clarice, tem seus intentos amorosos repelidos categoricamente. Téo agride Clarice gravemente na cabeça com um golpe. A arma utilizada: um livro de Clarice Lispector. A seguir, o protagonista deposita a jovem em uma mala – uma Samsonite cor-de-rosa –, e, partir daí, a “aventura” começa. Téo tentará convencer Clarice de seu amor pela convivência com a jovem.

Téo leva sua refém para o apartamento dele. Usa Hipnolid e Thiolax para manter Clarice sedada, além de manter a jovem imobilizada com mordças e separadores de pernas e braços, comprados em um sex shop. Depois de alguns dias, os protagonistas partem para o *Hotel Fazenda Lago dos Anões*, onde vivem diversos conflitos no interior de um chalé rústico, de “tons escuros e quadros de paisagens campestres” (DP, p. 78). Clarice vive a angustiante condição de seu “cárcere”, pois é impedida de manter contato com outras pessoas, além de ser constantemente agredida por Téo.

O clímax desse momento da narrativa ocorre quando Breno, ao procurar Clarice, é friamente assassinado por Téo, que esquarteja o corpo, jogando-o no lago do Hotel Fazenda. A seguir, Téo e Clarice partem para Ilha Grande, onde vão viver

em uma praia deserta. Ali, uma série de situações angustiantes acontece. Nesse momento também ocorre uma inversão de papéis. Clarice assume, inclusive, o papel de criminosa, quando aproveita uma distração de Téo e o fere com um golpe. Clarice mantém Téo algemado à cama por alguns dias. Finalmente, quando deixam a ilha, os jovens sofrem um acidente de carro, que culminará com o desfecho surpreendente da narrativa.

Clarice, além de estudante de História da Arte, é roteirista de cinema. Seu novo roteiro intitula-se *Dias Perfeito*⁵. Este interessante quadro, que mistura o roteiro ficcional de Clarice com a ficção de Raphael Montes, também molda a constituição do romance. Quando os protagonistas, por exemplo, partem para Ilha Grande, o fazem para reconstituir o trajeto que as personagens do roteiro de Clarice, um grupo de amigas, constroem. É a vida real das personagens Téo e Clarice que se mistura à ficção. Isto parece denotar a fuga das personagens da vida comum, que pode ser considerada a estrutura profunda da obra. É partir dessa nova abordagem do romance policial que se constitui a originalidade da obra de Raphael Montes.

Nesse sentido, algumas características verificadas na narrativa de Raphael Montes (2014) remontam dos romances policiais clássicos apontados por Van Dine, como a presença de um detetive (investigador)⁶, de um culpado e de um cadáver, o culpado não é assassino profissional e executa os crimes por razões pessoais; não há espaço para a fantasia; o culpado goza de certa importância – Téo é estudante de medicina, filho de um desembargador. Assim, o conteúdo de *Dias Perfeitos*, isto é, seu fundo, essência, matéria, é o assassinato, o crime e a investigação. Sua grande inovação reside no estilo e na construção composicional. São justamente essas questões que serão tratadas a seguir. Sem a intenção de classificar *Dias perfeitos* em um dos subgêneros do romance policial nem comparar o livro com outros romances que apresentam premissa semelhante, a fim de discutir sua originalidade, objetiva-se realizar uma reflexão sobre a criação desse tipo de narrativa e sobre o gênero, que mesmo apresentando inovações ao longo de sua trajetória, mantém traços característicos.

Considerar a instituição do inquérito parece ser um bom princípio. Acontece que na obra de Raphael Montes a ação investigadora quase não existe. Apenas no

⁵ Este roteiro, escrito por Clarice, é apresentado no livro. Nele constam, inclusive, as alterações ou comentários realizados pela personagem.

⁶ Embora sua presença seja efetivamente observada no desfecho da narrativa.

final da narrativa ocorre uma investigação, que resta totalmente infrutífera, resultado da incompetência do delegado Aquino, refletindo a frouxidão da instituição policial e sua incapacidade de desvendar os crimes praticados por Téo. Os crimes cometidos por Téo são conhecidos do autor desde o início da trama. Não há mistério nem o que ser descoberto. Neste ponto, o romance aproxima-se das narrativas *noire*, pois o interesse do leitor é sustentado pela expectativa do que vai acontecer com o criminoso e sua vítima. E é precisamente a impunidade, que surpreende o leitor, que vai constituir o desfecho da trama, conforme o fragmento abaixo:

Téo foi intimado a comparecer à delegacia numa manhã de sexta-feira. Respondeu às mesmas perguntas de antes de saiu de lá satisfeito, com a sensação de que o delegado Aquino estava completamente perdido. Havia sido impossível recuperar o conteúdo do notebook quebrado, o histórico de ligações dos celulares não indicava nada e, bem, que havia de mais em carregar uma mala vazia no bagageiro? Clarice também foi intimada, mas Helena obteve uma decisão judicial autorizando a filha a não participar do inquérito, já que ela não tinha condições psicológicas de responder a nada. Téo achou que o delegado Aquino insistiria naquele depoimento, mas isso não aconteceu. (DP, p. 269-270).

A mãe de Clarice, uma hábil advogada, inicialmente preocupada com o desaparecimento de Breno e com a ausência de notícias da filha, no transcorrer da narrativa torna-se amiga de Téo. Além disso, durante uma conversa com o protagonista, descobre toda a verdade, revelando não se importar com a morte de Breno. Helena torna-se cúmplice de Téo, pois não quer sua filha envolvida em um escândalo. Com esse objetivo, Helena toma diversas providências, pedindo a Gulliver, o recepcionista do Hotel Fazenda Lago dos Anões, para alterar a data de registro de saída de Téo e Clarice do Hotel. Assim, como desfecho da narrativa, tem-se o total triunfo do sujeito-assassino: Téo forma-se em medicina, vive agradavelmente num apartamento, no Catete, casa-se com Clarice numa bela igreja – o Mosteiro de São Bento –, “numa manhã agradável de janeiro”, “com vista privilegiada da baía de Guanabara” (DP, p. 273). Além disso, é aprovado para o Instituto Philippe Pinel e é surpreendido pela gravidez de Clarice, que espera uma menina.

Dessa forma, o romance de Raphael Montes aproxima-se muito do romance *noire*, apresentando várias características daquela forma narrativa. A exploração de cenas violentas e brutais, por exemplo, é constante. Conforme mencionado

anteriormente, Téo, além de matar friamente o ex-namorado de Clarice, esquartejando o corpo e o jogando no lago do hotel, utiliza mordanças e um afastador de pernas e braços para manter Clarice imobilizada. A fala das personagens é repleta de gírias e palavrões. Além disso, a descrição de cenas repugnantes é um traço marcante da narrativa. Quando Clarice, por exemplo, faz de Téo sua vítima, em Ilha Grande, Téo permanece imobilizado sobre a cama, num ambiente fétido, resultado das necessidades fisiológicas feitas sobre a cama. Em determinado momento da narrativa, Téo, ao cuspir a comida apodrecida oferecida por Clarice, tem um de seus mamilos espetado com um garfo. Essa é uma importante faceta dos romances policiais contemporâneos, é a espetacularização da morte e da violência, aclamada pela sociedade pós-moderna, que, ao rejeitar o padrão e o afetado, reclama estratégias de sedução mais intensas. O mesmo ocorre com a confluência de sentimentos presentes na narrativa:

[...] Desde pequeno, sentia-se deslocado, um ser não natural convivendo entre pessoas de riso fácil. Não havia nada, nenhuma busca intelectual, nenhum pensamento menos mesquinho. Tinha sido um choque perceber que a normalidade estava naquilo: emocionar-se no Natal, telefonar aos velhos amigos no aniversário e mostrar aos vizinhos que seu filhote de oito meses finalmente aprendeu a falar 'papai'. Ele tinha repulsa dessas ideias moldadas em núcleos de novelas das oito. A adaptação havia sido difícil. A realidade não costuma fazer concessões. Então, quando já se julgava tão seguro de si, Clarice viera trazer algum sentido àquilo tudo – ou romper o sentido que ele mesmo havia criado. Ela o havia realocado no mundo. Téo continuava a desprezar a raça humana, mas ao menos agora era um desprezo desinteressado, quase piedoso. Finalmente, sentia *amor*. (DP, p. 98-99, grifo do autor).

O envolvimento amoroso entre as personagens representa também, uma transgressão às narrativas policiais tradicionais⁷. O amor em *Dias Perfeitos*, mesmo doentio, estaria dentro da estrutura profunda da narrativa. A fuga da mediocridade é o fio condutor da história, e o amor desmedido de Téo por Clarice reside nesse aspecto. Como anteriormente abordado, Van Dine defende que o romance policial deve permanecer distante de toda intriga amorosa, a fim de não comprometer o mecanismo de constituição da obra, alicerçada sobre uma trama intelectual. O amor, desse modo, sendo um sentimento complexo, pois compromete a ação lógica da

⁷A presença da intriga amorosa, cabe ressaltar, não é uma inovação da obra de Raphael Montes, estando presente em outras obras como *O colecionador de ossos*, *Hotel Brasil*, *Agência número 1 de mulheres detetives*, *Uma janela em Copacabana*, etc.

personagem, seja ela o detetive seja o criminoso (MASSI, 2011). Essa trama amorosa culmina em outra marcante característica dos romances policiais contemporâneos: as cenas explícitas de sexo.

Contudo, é a violência explícita que mais desperta a atenção do leitor. Numa sociedade que pouco se escandaliza com a brutalidade dos crimes, a violência torna-se mais explícita no romance de Raphael Montes e nos romances policiais contemporâneos. O romance também trata de questões sociais: a corrupção da polícia – durante uma blitz um policial exige dinheiro de Téo –, a morte obscura do pai do protagonista, um desembargador corrupto; a manutenção de aparências na vida social. Desse modo, as características do gênero estão relacionadas com aspectos da contemporaneidade. Assim, resta infrutífera a tentativa de separar as características da contemporaneidade das inovações conferidas ao gênero policial. Massi (2011) defende as narrativas contemporâneas apresentam a “malícia” da modernidade, que “inclui subornos financeiros, as chantagens (emocionais, hierárquicas, sexuais), as relações sexuais descompromissadas e explícitas, as ‘sacanagens’, enfim, elementos do mundo real ao qual o leitor pertence” (MASSI, 2011, p. 59).

Cabe ressaltar, finalmente, que os escritores de romances policiais contemporâneos, que resolveram inovar o gênero, só obtiveram sucesso porque não alteraram o núcleo central do romance policial: um crime e uma investigação dele decorrente. Ocorre que, nas narrativas contemporâneas, especificamente em *Dias Perfeitos*, ocorre uma alteração dessa focalização narrativa. Isso fica evidente, inclusive, no interior da própria narrativa. Téo, por exemplo, ao levar Clarice para seu apartamento, enrola a jovem em um tapete, “já havia lido alguns romances policiais em que o criminoso enrolava o corpo em um tapete para escapar da polícia” (DP, p. 112). Isso reflete a relação intertextual que a obra de Raphael Montes, e dos romances contemporâneos em extensão, estabelece com outras obras do gênero, cujas inovações que apresentam não são absolutas, pois são, apenas, o resultado da assimilação de outras necessidades comunicacionais.

PALAVRAS FINAIS

O gênero policial – assim como qualquer outro – trilhou, ao longo de sua

trajetória, um caminho marcado pela manutenção de alguns aspectos e pela transmutação de outros. Isso acontece porque os gêneros não são instrumentos estanques, que não enrijecem o trabalho de criação artística. Os gêneros, devido sua direta relação com os campos da atividade humana, que se transformam constantemente, são marcados pela maleabilidade. Contudo os novos gêneros não são inovações absolutas, pois as inovações em determinado gênero consistem apenas numa assimilação da emergência de uma nova necessidade comunicacional.

A partir da análise da intersecção do conteúdo, estilo e construção composicional, elementos que constituem o enunciado, segundo postula M. Bakhtin (2011), é possível verificar que o romance de Raphael Montes, *Dias Perfeitos*, rompe com alguns postulados da narrativa policial tradicional, como a quase ausência da ação investigativa e a introdução da intriga amorosa na narrativa. Contudo, ainda se apropria de alguns elementos do romance policial postulados de Van Dine: a presença de um investigador (mesmo que apresentado no desfecho da narrativa) de um assassino e de uma vítima; a execução do crime por questões pessoais, o fato de Téo gozar de certa importância social. Além disso, *Dias Perfeitos* aproxima-se do romance *noire*, cujas primeiras publicações ocorreram na França, em 1945, no tratamento minucioso das cenas violentas.

É possível concluir, desse modo, que o romance policial contemporâneo revela uma configuração inovadora que o distancia do romance policial tradicional. Hoje, a produção de uma obra dessa natureza nasce de uma sociedade que não mais se escandaliza com as atrocidades criminosas. Assim, as mudanças ocorridas no romance policial são resultado da própria alteração da sociedade, incluindo nela os leitores e os autores desse tipo textual. O que realmente permanece é o interesse dos leitores em desvendar, por meio do grotesco, do assustador e do mistério, isto é, dessas espécies de janelas secretas que permeiam a obra, um pouco da alma humana.

REFERÊNCIAS

GARCIA-ROZA, L. A. **Perseguid.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

JAMES, P. D. **O farol.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Segredos do romance policial**: História das histórias de detetive. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Ângela Paiva Dionísio (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

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

MASSI, F. **O romance policial do século XXI**: manutenção, transgressão e inovação do gênero. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: http://culturaacademica.com.br/_img/arquivos/O_romance_policial_do_seculo_XXI.pdf. Acesso em 01 out. 2015.

MONTES, R. **Dias perfeitos**. São Paulo: Companhia das Letras: 2014.

REIMÃO, S. L. **O que é romance policial?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

_____. Tipologia do romance policial. *In*: _____. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli é graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas; Especialista em Análise do Discurso (O Discurso e suas Interfaces: Arte, Comunicação e Cultura) e Mestre em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen; Atualmente realiza pesquisas em nível de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo. E-mail: ritacassiaverdi@yahoo.com.br

Tiago de Medeiros Soares é graduado em Letras pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e mestrando em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: tiagodemedeiros20@gmail.com.

A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO FACILITADOR DA LEITURA

Rosane de Fatima Ferrari

Helena Ozilda Albarello

RESUMO

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI – Câmpus de Frederico Westphalen conta com uma brinquedoteca, certificada pela Associação Gaúcha de Brinquedotecas. Neste espaço são desenvolvidos inúmeros estudos, pesquisas e extensão envolvendo a formação lúdico-pedagógica. O espaço da brinquedoteca divide-se em áreas e cantos temáticos, a fim de possibilitar a interação das crianças com diferentes linguagens e materiais. Dentre os espaços constituintes da brinquedoteca, tem-se o canto da leitura, com livros diversos, para diferentes faixas etárias, tapetes e almofadas, para que a criança possa manipular ler e ficar à vontade em sua exploração do material. O lúdico não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo. A leitura acontece na brinquedoteca de forma sutil e muitas vezes parte da própria criança, à vontade e o desejo de optar pela leitura. A relação entre a leitura e o brincar pode ocorrer de forma mais agradável nos espaços lúdicos, quando dissociada da rotina escolar, favorecendo a sua prática, apresentando-se de maneira mais livre e divertida, proporcionando aos alunos vivenciarem diferentes experiências de leitura, não somente de livros, mas também de brinquedos e jogos.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedoteca; Ludicidade; Jogo; Brinquedo; Leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é oriundo de uma pesquisa referente ao projeto: Brinquedoteca Universitária: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica, o qual objetiva oportunizar aos acadêmicos, professores e comunidade em geral, através da Brinquedoteca Universitária, momentos de aprendizagem que sirvam para a construção e reconstrução de conceitos, visando o enriquecimento do conhecimento, por meio da formação inicial e continuada de professores, alicerçado na: formação teórica, formação pedagógica e formação lúdica, articulado ao processo formativo mais amplo e ao currículo comprometido com uma educação voltada para a cultura lúdica.

A implantação, na universidade, de programas como a Brinquedoteca Universitária pode contribuir significativamente para mudanças de concepções por parte dos acadêmicos e respaldo teórico para uma prática pedagógica que contemple o brincar no processo de aprendizagem, considerando que existirá uma formação contínua voltada em exclusivo para estudos teóricos e vivências práticas nas quais o acadêmico pode confrontar o conhecimento de senso comum com o científico.

A brinquedoteca tem diferentes funções: pedagógica, social, comunitária destinados ao desenvolvimento da ludicidade, do prazer, das emoções, das vivências corporais, do desenvolvimento, da imaginação, da criatividade, da autoestima, do pensamento, da ação, da sensibilidade, da construção, do conhecimento e das habilidades. Dentre todos os espaços e aspectos, cumpre-se registrar o de mediação da leitura.

Brinquedotecas são espaços que valorizam e proporcionam atividades lúdicas e criativas. Com isso, o lúdico não está só no brincar, está também no ler, no ouvir, no apropriar-se da literatura e do livro como forma de descobrimento e compreensão do mundo. O hábito da leitura pode ser cultivado desde cedo, antes mesmo de a criança aprender a ler. Geralmente, a primeira forma de leitura é a da imagem. O acréscimo de atividades destinadas à leitura e o uso dos livros infantis como objetos lúdicos, despertam o prazer, a imaginação e a criatividade das crianças na construção das relações com o mundo. Isso faz com que a brinquedoteca se torne um espaço propício para a primeira leitura e contato com o livro.

A literatura é evidenciada neste local, através da presença do canto da leitura, com livros diversos, para diferentes faixas etárias, tapetes e almofadas, para que a criança possa manipular ler e ficar à vontade em sua exploração do material, de forma prazerosa, com conteúdo lúdico. Um espaço onde as crianças poderão deixar a imaginação fluir. O incentivo à leitura e a brincadeiras lúdicas, desperta a criatividade, o hábito de leitura e da descoberta de novas aventuras em busca pelo saber.

O estímulo à leitura, quando trabalhado desde os primeiros anos da infância, torna-se um elemento fundamental para formação de leitores ativos. Trabalhar a leitura em ambientes lúdicos, como as brinquedotecas, aproxima as crianças e desperta nelas a vontade de iniciar e manter o exercício prazeroso da leitura em suas vidas.

Ao ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas próprias questões e rejeita, confirma e/ou reelabora as suas próprias respostas. A leitura é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, estimula a reflexão, a crítica e permite questionamentos próprios ou coletivos.

A BRINQUEDOTECA EO LÚDICO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

O surgimento da Brinquedoteca amplia o nível de oportunidades de vivências lúdicas e a visão do resgate do brincar, como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, de sua criatividade, aprendizagem e socialização na infância, considerando que é notório, ainda na contemporaneidade, a não valorização do brincar enquanto situação de aprendizagem.

A Brinquedoteca, na contemporaneidade, pode ser considerada um elemento da cultura lúdica, neste sentido Brougère (2001, p. 17), ressalta que: “[...] a cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...]”.

as universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão e a capacitação de recursos humanos através do lúdico. nesses cursos a brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do ensino superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade. (santos, 2000, p. 59).

Nesse contexto, entende-se a Brinquedoteca Universitária, como parte do processo de formação que alia estudos teóricos e práticos, tendo como eixo norteador o trabalho pedagógico com o brincar como sinônimo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A compreensão do processo do brincar para aprender é o eixo norteador que possibilita a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão, no trabalho pedagógico.

O ato de brincar aponta para o entendimento de que existe uma visão de brinquedo para o mundo infantil e uma visão de brinquedo para o mundo adulto, e assim acredita-se que: “O brinquedo possibilita à criança desenvolver sua imaginação, expressar seus dramas e construir sua consciência da realidade.” (SANTOS, 2000, p.10).

É preciso pensar na Brinquedoteca como um espaço que contemple todas as etapas do desenvolvimento humano, independente da idade cronológica das pessoas, pois é o ambiente adequado para a ludicidade, contribuindo para uma aprendizagem significativa, estruturada, onde a importância do jogo no desenvolvimento humano é indiscutível.

Nesta condição vê-se obliterada a densa discussão em torno do brincar, jogar, representar o impacto que tem tais atividades na construção psíquica e psicomotora do ser humano, bem como em todo o seu processo civilizatório. (SANTOS, 2000, p.74)

Piaget (1976 apud VALENTIM, 2016) diz que as ações lúdicas são fundamentais para a infância. Deixando de ser um passa tempo, de modo que executa atividades que contribuem para o desenvolvimento da criança.

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET 1976, apud VALENTIM, 2016).

A importância da função simbólica que brinquedos e brincadeiras desempenham justificam sua introdução no âmbito escolar e, por um lado, elimina a falsa ideia de que o lúdico está dissociado de finalidades utilitárias, por outro, reafirma que as atividades pedagógicas podem constituir um prolongamento do mundo da infância. Por isso, propõe-se que a ludicidade não seja contraposta à aprendizagem sistemática, mas que com ela estabeleça uma estreita ligação para garantir às crianças, por meio de brinquedos, jogos e brincadeiras, a experiência do simbólico, a manutenção de vínculos com sua realidade sociocultural e o domínio de habilidades cognitivas, sobretudo aquelas relacionadas à leitura e à escrita.

Acrescentando-se os livros literários a este espaço, tem-se a oportunidade de inserir as crianças também no universo da leitura. Várias são as táticas que induzem elas a se tornarem leitores, mesmo que ainda não estejam alfabetizadas, o simples ouvir, manusear, apalpar leva-as a desenvolverem o interesse pelos livros.

O objetivo da brinquedoteca é favorecer a prática das atividades lúdicas, permitindo assim que a criança construa suas próprias aprendizagens. Por isso deve

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

ser um ambiente acolhedor, natural e que funcione como uma fonte de estímulos e de aprendizagens. Os jogos, os desenhos e brincadeiras de faz de conta, sem dúvida são meios facilitadores na descoberta da leitura e escrita.

A criança, ao entrar em contato com o livro, encontra um espaço repleto de possibilidades lúdicas. Bacelar (2009, p. 30) diz que:

[...] a vivência lúdica, ou ludicidade, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A atividade lúdica, com expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria.

Com o ato de brincar é possível desvendar a criança, conhecendo-a através das atitudes e de seu diálogo, pois ela expressa suas emoções como o choro, o medo, a raiva e suas vivências, no momento em que se sente bem, assim depositado suas habilidades e dificuldades nas brincadeiras mais simples ou mais elaboradas. “Na verdade, a atividade lúdica é uma forma de o indivíduo relacionar-se com a coletividade e consigo mesmo.” (AMARILHA, 1997 apud BUENO e STEINDEL, 2006, p.13).

O lúdico pode ser vivenciado de diversas maneiras, seja pela forma de contar uma história, criar uma poesia ou ler para descobrir o que os livros trazem em seus quebra-cabeças, mistérios e imagens. Ler de forma lúdica possibilita descobrir o novo, questionar, criticar, dialogar com o outro. Portanto Amarilha (1997 apud BUENO e STEINDEL, 2006, p.12) afirma que:

O ato de ouvir histórias é o primeiro passo para ser um leitor, para descobrir que, através do livro, é possível encontrar idéias, satisfazer a curiosidade, encontrar soluções para o problema, descobrir a realidade, cercada por conflitos, impasses, identificar-se com um personagem, superar dificuldades, descobrir lugares novos.

A ludicidade necessita estar presente nas ações de um docente, estando assim na troca da tonalidade de voz, de suas expressões corporais, nos seus sentimentos expostos em uma contação de histórias. A história pode ser simples, mas se possibilitar a mesma ter vida até mesmo os adultos se encantam com os cantos infantis. “Objetos, sons, movimentos, espaços, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedo através de um processo de interação em que funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo-a.” (CUNHA, 1997 apud

BUENO e STEINDEL, 2006, p.13).

Com o lúdico presente em espaços formais e informais salienta-se que a leitura não deve acontecer somente pelos métodos tradicionais, mas sim pelos inovadores que são capazes de demonstrar o outro lado dos contos infantis, através de fantasias, músicas, brinquedos, brincadeiras, jogos e imagens, a fim de cativar futuros leitores. Nesse sentido Bueno e Steindel (2006, p.13) ressaltam que:

O lúdico não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo. Atividades de expressão lúdico-criativas atraem a atenção das crianças e podem ser mecanismos de potencialização da aprendizagem. Atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças em suas atividades.

Com a ludicidade inclusa em ações pedagógicas envolvendo crianças observa-se que os fatores que são trabalhados como a linguagem, motricidade, psicomotricidade, concentração, criatividade e outros fatores são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Desta forma Alves (1987, apud ARNALDO, 2012) diz que:

O lúdico privilegia a criatividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados, abre novos caminhos, vislumbrando outros possíveis.

O lúdico se faz presente no momento em que uma criança afirma que não sabe ler, porém cria um enredo a partir das imagens que estão presentes em um livro infantil. A história trás um contexto, mas a criança é capaz de recriar o mesmo a partir de suas imagens. Para Luckesi (2005 apud MAGALHÃES e JUNIOR, 2012, p.02) as “brincadeiras lúdicas são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro estando flexíveis e saudáveis.”

A ludicidade é importante para o desenvolvimento da identidade, autonomia, linguagem e a cognição. O jogo e a brincadeira devem estar presentes em todas as fases da vida dos seres humanos e, sobretudo, na infância, tornando especial a sua existência. O lúdico acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade aflore. Por meio da brincadeira a criança se envolve no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro, brincando, a criança tem a oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis

a sua futura atuação educacional e profissional, tais como atenção, afetividade, interação, socialização e concentração entre outras habilidades que são importantes para o desenvolvimento da leitura. (MELO, LIMA e CASTRO, 2016).

De acordo com Vigotsky (1998 apud , MELO, LIMA e CASTRO, 2016 , p. 02):

[...] é necessário que o professor (adulto) se conscientize de que tanto o brincar quanto o brinquedo preenche as necessidades das crianças por estimular a compreensão das relações que ocorrem entre as pessoas e os elementos do mundo exterior.

O processo de aprendizagem é singular e gradativo e aprender a ler requer motivação, recursos cognitivos e lúdicos que auxiliem o seu desenvolvimento. Nessa trajetória a criança aprende a ler vendo outras pessoas lendo, exercitando, prestando atenção às leituras que elas fazem para si, tentando ler, experimentando e errando, interagindo com livros, jogos e brincadeiras.

Neste sentido, é necessário que o educador compreenda a importância dos jogos e dos brinquedos como instrumentos facilitadores do processo ensino-aprendizagem e ainda que, contribuem para aprendizado de normas culturais e valores no contexto em que as crianças estão inseridas.

Desse modo, a brinquedoteca no espaço universitário é essencial para a formação de professores, servindo como um laboratório de vivências pedagógicas e lúdicas, com o objetivo de orientar na seleção de jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como na articulação destes nas práticas docentes, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante. A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que é estimulada, terá um desenvolvimento favorável para a leitura. Os hábitos positivos de leitura incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis e em diferentes locais, incluindo espaços lúdicos como as brinquedotecas, que servem como agente mediador de aprendizagens, estimulando e aperfeiçoando os aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais do aluno.

A Brinquedoteca no meio educacional amplia os conhecimentos dos

educandos, com uso da ciência lúdica e dos elementos facilitadores dos processos de aprendizagem como: os jogos, as brincadeiras e o brinquedo, almejando a evolução do saber na práxis pedagógica e o aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras dos discentes.

Conclui-se, portanto, que o processo de leitura, desenvolvido de forma dinâmica, interativa e reflexiva, leva o aluno ao prazer da descoberta, à busca do conhecimento, incentiva a organização de ideias, favorece a criatividade. E ainda, que o ato de brincar não se restringe somente ao brinquedo, mas pode ser vivenciado através de uma leitura lúdica.

REFERÊNCIAS

ARNALDO, Rubia Graciela de Souza. **O Lúdico como Diagnóstico Psicopedagógico Para Crianças com Dificuldades de Aprendizagem**. Disponível em: <http://probia.blogspot.com.br/2012/08/o-ludico-como-diagnostico_26.html> Acesso em: 08 abr. 2016.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil**. Salvador, EDUFBA, 2009.

BARANITA, Isabel Maria da Costa. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança**. Disponível em: <<http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/3254/Dissertacao.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 15 abr. 2016.

BRITO, Danielle Santos de. **A Importância da Leitura na Formação Social do Indivíduo**. Disponível em: < http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2016.

BROUGÈRE, Gilles. **A Criança e a Cultura Lúdica**. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em: 20 maio 2016.

BUENO, Silvana Beariz. STEINDEL, Gisela Eggert. **A biblioteca e a brinquedoteca: mediadores do livro, objeto prazeroso de saber e lazer no ambiente escolar**. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/575/360>> Acesso: 24 mar. 2016.

FILHO, Urbano Cavalcante. **Estratégias de Leitura, Análise e Interpretação de Textos na Universidade: da Decodificação à Leitura Crítica**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/144.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

GIMENES, Beatriz Piccolo. **Brinquedoteca: manual em educação e saúde**. São

Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Debora Souza Neves. **A Importância da Leitura nos Anos Iniciais Escolares**. Disponível em:

<<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/dsng.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MAGALHÃES, Adriana Feijão de Souza. JUNIOR, Cícero Francisco de Araujo.

Ludicidade na Aquisição da Leitura e a Escrita: Experiências e Vivências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em:

<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/884d79963bd8bc0ae9b13a1aa71add73_63_1160.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2016.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar Prazer e Aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MELO, F. L. de. LIMA, E. F. CASTRO, M. A. C. D. de. **A contribuição do lúdico para o desenvolvimento da leitura na pré-escola**. Disponível em:

<http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/RE_0794_1103_01.pdf>. Acesso em: 05 maio 2016.

MONTEIRO, Juliana Lima. **Jogo, Interatividade e Tecnologia: Uma Análise Pedagógica**. Disponível em:

<<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/11/11>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

VECTORE, Celia. **O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil**. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v14n3/a10v14n3.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

ROEDER, Silvana Ziger. **Brinquedoteca Universitária: Reflexões Sobre o Processo do Brincar Para Aprender**. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/959_963.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Coor.) **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALENTIM, Mônica Oliveira da Silva Vicente. **Brincadeiras Infantis: Importância para o Desenvolvimento Neuropsicológico e para a Aprendizagem**. Disponível em:

<http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id_materia=2240&fase=imprime>. Acesso em: 01 mar. 2016.

Rosane de Fátima Ferrari é graduada em Pedagogia e Psicologia, Especialista e Mestre em Psicopedagogia. Atua como professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. É orientadora de projetos de Pesquisa, envolvendo a área educacional e orienta projetos de extensão na Brinquedoteca Universitária da URI. E-mail: rosane@uri.edu.br

Helena Ozilda Albarello é acadêmica do III semestre do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen. Atua como bolsista de extensão do Projeto BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica. Também é Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID/CAPES. Tem experiência na área de Educação, sendo formada no Curso Normal. E-mail: helena.albarello@hotmail.com

DIALOGISMO E HETEROGENEIDADE DISCURSIVA: O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOTÍCIA E ARTIGO DE OPINIÃO

Rúbia Gabrielle Bakalarczyk Wolf
Marinês Ulbriki Costa

RESUMO

O estudo proposto integra-se à linha de pesquisa Texto e Discurso, vinculada ao Departamento de Linguística, Letras e Artes, e visa a contribuir com os estudos da linguagem no sentido de promover uma investigação crítica e reflexiva acerca da composição dos gêneros textuais e suas formas dialógicas. Ao propor uma análise dos gêneros jornalísticos escolhidos, evidenciamos suas particularidades. A notícia nos mostra o dialogismo mostrado, ou seja, o discurso representado por meio de marcas tipográficas e formas verbais; contrastando com o que é produzido em um artigo de opinião, que apresenta o dialogismo constitutivo, em que o discurso constrói-se através da incorporação de uma ideia previamente debatida. Os estudos acerca dos gêneros textuais, a partir das concepções dialógicas ocupam um espaço cada vez maior em congressos, seminários e práticas pedagógicas; uma vez que é uma área de conhecimento que tem como parâmetro norteador o estudo da linguagem, vista como um processo de interação entre sujeitos, e não mais como língua isolada do contexto em que é produzida. A análise dos gêneros notícia e artigo de opinião, auxilia na identificação do dialogismo mostrado e/ou constitutivo para entender a dimensão dialógica da linguagem, responsável pela heterogeneidade discursiva, que é onipresente, mostrando que ela deve ser um dos focos principais na interpretação de texto. Sendo assim, considera-se o estudo de extrema importância, pois contribui com os estudos, promovendo uma investigação crítica e reflexiva sobre os gêneros textuais apresentados. Reconhecer e utilizar o recurso da informação e da argumentação como ferramentas pedagógicas mostra-se uma necessidade em uma época em que a palavra é responsável pela produção de sentidos nos diversos contextos comunicativos e sociais em que é produzida.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Dialogismo. Notícia. Artigo de opinião.

INTRODUÇÃO

O estudo das vozes discursivas presentes nos gêneros textuais notícia e artigo de opinião, propõe uma análise entre tais gêneros jornalísticos, procurando identificar a presença de dialogismo mostrado e/ou constitutivo com o fim de compreender a amplitude dialógica da linguagem através das diferentes vozes dos sujeitos envolvidos no processo interlocutivo.

Segundo Marcuschi (2002), a comunicação verbal sempre é expressa através de um gênero textual, tendo os participantes entendimento de que isto acontece, ou não. A maioria dos autores que compactuam com essa ideia, abordam o estudo da língua em pontos de análise discursiva e enunciativa, considerando também, o contexto em que ela é produzida, e, não apenas atentando aos seus aspectos formais.

Ao propor uma análise dos gêneros jornalísticos escolhidos, evidenciam-se suas particularidades. A notícia nos mostra o dialogismo mostrado, ou seja, o discurso representado por meio de marcas tipográficas e formas verbais; contrastando com o que é produzido em um artigo de opinião, que apresenta o dialogismo constitutivo, onde o discurso constrói-se através da incorporação de uma ideia previamente debatida.

O interesse em pesquisar o dialogismo a partir dos gêneros textuais escolhidos justifica-se, pois, sendo professores e pesquisadores da língua portuguesa, temos a responsabilidade de ensinar aos nossos alunos a perceber e reconhecer as vozes e diálogos entre os discursos presentes nos textos para compreender a intencionalidade subjacente.

E POR FALAR EM GÊNEROS TEXTUAIS...

Segundo Marcuschi (2002), consideramos gêneros textuais as entidades sociodiscursivas que fazem parte de toda e qualquer atividade de comunicação utilizada. Estes são conhecidos pelas pessoas como fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social. Os gêneros textuais são eventos dinâmicos e maleáveis, e, acompanham o desenvolvimento da sociedade e a forma como esta se comunica.

Durante o passar do tempo, os gêneros textuais foram se ampliando. Assim, hoje, em plena fase da era tecnológica, com smartphones, internet, e tantas outras formas de interação tecnológica, percebemos uma grande explosão de novos gêneros e o surgimento de uma nova forma de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita. Bakhtin (1997) afirma que muitos dos novos gêneros são, na verdade, apenas “transmutações” de gêneros antigos. E é assim que a carta gerou o e-mail, o diário originou o blog, e tantos outros. Percebe-se, dessa forma, que a

linguagem dos novos gêneros também sofre alterações, fazendo com que a escrita utilizada neles se torne cada vez mais próxima da oralidade.

De acordo com Marcuschi (2006), os gêneros podem ser estudados como a manifestação visível do funcionamento social, e a sua circulação mostra como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos. Eles servem, inclusive, para perceber como se organizam valores e como se opera com eles. Em um evento religioso, por exemplo, utilizamos uma gama de gêneros envolvidos para que o mesmo aconteça: reza, benditos, cantos.

Se observarmos com atenção o papel que a linguagem em sentido estrito de linguagem verbal vem tendo nas ações sociais e na produção textual, percebemos que hoje há mudanças notáveis, se compararmos com a situação de séculos passados. Para o autor, vivemos em uma era em que os textos são o resultado de ações sociais com a linguagem e representam um aspecto relevante que contribui para situar o enquadre dos gêneros textuais.

Marcuschi (2002) reflete acerca dos gêneros e o ensino, e afirma que em sala de aula é possível trabalhar os gêneros utilizando perspectivas que levem os alunos a produzirem ou analisarem os mais variados eventos linguísticos, por mais simples que sejam. Concluindo, o autor ainda deixa claro que sempre haverá dificuldades no ensino de gêneros, principalmente os mais formais, mas que cabe aos responsáveis pelo ensino, escolherem gêneros textuais mais apropriados ao ensino da língua.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998: 23), a educação que é comprometida com a prática cidadã necessita criar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. Os PCNs afirmam também que é papel da escola organizar atividades curriculares relativas ao processo de ensino e aprendizagem da língua e da linguagem. A importância dos diferentes usos da linguagem está determinada historicamente. Na atualidade, a exigência por níveis de leitura e de escrita diferenciados é cada vez mais uma demanda social. Isso faz com que se revisem os métodos de ensino para que o aluno possa ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Desse modo, é importante que as atividades de ensino contemplem a diversidade de gêneros textuais pela sua relevância social e também pelas formas diferenciadas que os gêneros apresentam. A exploração da compreensão oral e escrita e da produção textual auxiliam o aluno a desenvolver capacidades diversificadas.

Assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. Sob esta análise, Marcuschi (2002) confirma que os gêneros textuais são formas de “ação tática”, e que para trabalhar e lidar com eles devemos sempre escolher a ferramenta adequada.

DIALOGISMO: AS VOZES NOS GÊNEROS NOTÍCIA E ARTIGO DE OPINIÃO

Este estudo, em sua essência, pretende realizar uma análise acerca dos gêneros notícia e artigo de opinião pela interface dialógica, e que, segundo Cunha (2002), são dois gêneros constituídos sobre o dizer imediato ou recente. A autora afirma que o estudo das vozes permite compreender o diálogo entre os diferentes discursos que constituem o texto e os sujeitos que se confrontam nesse espaço interlocutivo. É por meio das formas marcadas e não-marcadas de dialogismo que se percebe a posição e os pontos de vista do enunciador do discurso, o grau de distanciamento ou adesão destes enunciadore ou pessoas mencionadas, e os lugares ocupados por eles.

Bakhtin (2003), ao mencionar o dialogismo, preconiza que todo o enunciado é uma resposta a um já dito, seja numa situação mais imediata, seja num contexto mais amplo. A dimensão dialógica, responsável pela heterogeneidade discursiva, é onipresente, o que mostra que ela deve ser um dos focos principais na interpretação de texto.

De acordo com Cunha (2002), a diferenciação entre os gêneros textuais notícia e artigo de opinião se deve ao estudo das vozes dentro de tais gêneros, onde podemos compreender o diálogo existente entre os discursos que fazem parte destes textos e identificar os sujeitos em confronto em seu espaço interlocutivo.

Para diferenciar o gênero notícia de artigo de opinião, evidencia-se que texto de informação visa a fazer saber, como é o caso da notícia, já o comentário acerca do assunto visando expressar uma convicção, julgamento ou sentimento, nos leva ao parâmetro de um artigo de opinião. Segundo essa dicotomia, os textos informativos visam responder questões como: o que? Quem? Quando? Onde? É

característica da notícia a busca pela objetividade, razão pela qual o dialogismo é mostrado por meios linguísticos e tipográficos. A perspectiva de um artigo de opinião é a de ser um gênero de enunciação subjetiva, no qual o dialogismo é raramente mostrado.

As notícias são um gênero que têm uma estrutura diferenciada de outras narrativas; elas apresentam-se de forma organizada e sequencial no texto. Sua estrutura indica ao leitor qual informação é a mais relevante dentro daquilo que é lido. Segundo Köche (2012) a notícia consiste em um gênero textual jornalístico que relata fatos recentes. Ela desperta o interesse do leitor pela novidade que apresenta, e por seu compromisso com a verdade. Para a autora, a principal finalidade comunicativa é relatar fatos de relevância social, a fim de buscar uma vendagem expressiva dos jornais impressos, e que estes possam oferecer serviços confiáveis. Por isso, a preocupação do jornalista, ao redigir a notícia, é destacar a importância dos acontecimentos, de modo a incitar a curiosidade do leitor, mas sem deturpar as informações.

De acordo com Köche (2012), o gênero textual notícia geralmente estrutura-se em título, subtítulo, lead e corpo da matéria. Segundo Köche (2012), nesse gênero prevalecem os verbos de ação, e os tempos verbais mais empregados são o pretérito perfeito (se o fato já ocorreu) e o futuro do presente (se o fato já foi previsto). Com menos frequência é usado o presente do indicativo.

O redator utiliza a terceira pessoa do discurso para expor os fatos, a fim de privilegiar a impessoalidade. No entanto, a autora constata que em todo e qualquer discurso subjaz sempre uma ideologia, sendo muito difícil produzir um discurso neutro, em que as ideias do autor não se manifestem de alguma forma. Apesar de a notícia dever ser imparcial, objetiva e descomprometida, pode-se afirmar que não há uma total neutralidade, visto que ela sempre está carregada com a subjetividade de quem escreve.

Köche (2012) afirma que a notícia pertence à ordem do relatar, e sua tipologia textual de base é a narrativa. Ela vale-se da linguagem comum, e, ao usar termos técnicos, quase sempre registra seus significados em parênteses. Esse gênero emprega o mínimo de palavras e o máximo de informações. Sendo assim, a notícia enfatiza assuntos e situações do mundo real, dando informações objetivas, sem digressões pessoais.

Contrastando com essa ideia, o artigo de opinião já representa um gênero que expõe o que alguém tem a expressar sobre um tema previamente abordado; o vemos através da opinião de um jornalista, colaborador ou leitor de um jornal. É um texto claramente argumentativo, no qual, o dialogismo é raramente mostrado.

Segundo Köche (2015), o artigo de opinião consiste num gênero textual que constrói uma opinião a respeito de uma questão controversa. Esse gênero visa convencer o leitor com relação a uma ideia, de modo a influenciar e transformar seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição e da refutação de possíveis opiniões contrárias. Conforme a autora, esse processo prevê a sustentação das afirmações por meio da apresentação de dados consistentes. Assim, a tipologia textual de base do artigo de opinião é a dissertativa. Para a autora, a finalidade comunicativa do gênero é analisar, avaliar e responder a uma questão por meio da argumentação. Cada parágrafo contém habitualmente um argumento que dá suporte à conclusão geral.

O artigo de opinião pode estruturar-se em: situação-problema, onde é colocada a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá ao longo do texto; discussão, expondo os argumentos e construindo uma opinião a respeito do tema abordado, por meio de fatos concretos, dados e exemplos, com o uso de sequências narrativas, descritivas e explicativas, a fim de evitar abstrações; e por fim, a solução- avaliação, evidenciando a resposta à questão proposta, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou apreciação do assunto abordado.

Ainda, segundo Köche (2015), o artigo de opinião utiliza uma linguagem acessível ao interlocutor a que se destina. Em sua escrita, utiliza a primeira ou a terceira pessoa do discurso com o propósito de debater o tema. Quanto aos tempos verbais, a autora, citando Brakling (2000), constata o uso do presente de indicativo (ou subjuntivo) para apresentar a questão, os argumentos e os contra-argumentos, e o uso do pretérito para dar uma explicação ou expor dados.

Com o objetivo de manter a coerência temática e a coesão, esse gênero textual pode valer-se de diversos recursos linguísticos, como operadores argumentativos (mas, também, em vista disso, portanto, além disso, inclusive, etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, neste momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, etc.).

Dessa forma, sendo a palavra habitada pela voz de outrem, carregada de

sentidos diferentes em função dos gêneros e situações que expressa, entendemos, por fim, que a notícia pode ser considerada uma espécie de relato, constituída por fragmentos de discursos, utilizando a fala de outros para marcar uma posição discursiva ou dar veracidade à informação que é escrita. Já o artigo de opinião é embasado e construído através de outros discursos sobre fatos comentados, para que se faça aderir ao ponto de vista de quem escreve e para criticar fatos que divergem em compreensões diferentes.

CONCLUSÃO

A pesquisa proposta integra-se a linha de pesquisa Texto e Discurso, vinculada ao Departamento de Linguística, Letras e Artes, e visa a contribuir com os estudos da linguagem no sentido de promover uma investigação crítica e reflexiva acerca da composição dos gêneros textuais.

Os estudos acerca dos gêneros textuais, a partir das concepções dialógicas ocupam um espaço cada vez maior em congressos, seminários e práticas pedagógicas; uma vez que é uma área que tem como parâmetro norteador o estudo da linguagem, vista como um processo de interação entre sujeitos, e não mais como língua isolada do contexto em que é produzida.

As reflexões teóricas acerca dos gêneros notícia e artigo de opinião auxiliam na identificação do dialogismo mostrado e/ou constitutivo para entender a dimensão dialógica da linguagem, responsável pela heterogeneidade discursiva, que é onipresente, mostrando que ela deve ser um dos focos principais na interpretação de texto. A partir dos apontamentos feitos, compreendemos o diálogo entre os diferentes discursos que constituem o texto e os sujeitos neste espaço de interlocução.

O estudo das vozes, nas palavras dos autores referendados, permite compreender o diálogo entre os diferentes discursos que constituem o texto e os sujeitos que se confrontam nesse espaço interlocutivo e é sob esse viés que norteamos a realização da pesquisa em foco.

Constatamos que reconhecer e utilizar o recurso da informação e da argumentação como ferramentas pedagógicas mostra-se uma necessidade em uma época em que a palavra é responsável pela produção de sentidos nos diversos

contextos comunicativos e sociais em que é produzida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998

CUNHA, Dóris de Arruda Carneira da. O funcionamento dialógicos em notícias e artigos de opinião. In: MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2a ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

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

Rúbia Gabrielle Bakalarczyk Wolf é graduanda em Letras-Inglês na URI.

Marinês Ulbriki Costa é professora e coordenadora dos cursos de Letras – Língua Portuguesa e de Letras-Inglês da URI. E-mail: marines@uri.edu.br

CONVERSA, LEITURA E INTERPRETAÇÃO: TUDO É TRADUÇÃO

Rudião Rafael Wisniewski

RESUMO

O texto objetiva um olhar hermenêutico sobre o ensino e aprendizagem, especialmente de leitura e produção textual, possibilitando uma compreensão diferenciada das relações interpessoais, principalmente professor-aluno. A partir das considerações de Gadamer (2002) entende-se que interpretação não é apenas de texto, mas do contexto, do que escapa às palavras, escritas ou pronunciadas, pois um enunciado só consegue tornar-se compreensível quando no dito compreende-se também o não dito. O dito ou escrito por outrem passa por uma interpretação, uma verdadeira tradução nossa, ou seja, são proposições a respeito de determinado assunto, narrado a partir de um paradigma, traduzido pelos leitores/ouvintes, com o apoio da “grande biblioteca” da tradição, nos termos de Waddington (2002). Tomando como exemplos os atos e falas dos personagens Hamlet e Robinson Crusóé, o texto demonstra que qualquer interpretação ou tradução, necessita de um olhar estrábico, prestando atenção no signo e no sujeito, concomitantemente. Nossa tarefa de professores é trabalhar esse olhar binocular, numa perspectiva pós-metafísica, para que os alunos entendam que não há uma verdade plena fora do contexto, isto é, jamais se conseguirá recuperar exata e plenamente o sentido de um texto, mas há pontos interpretativos aos quais não se pode ignorar para uma significação mais próxima da desejada no ato de fala e/ou escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Interpretação. Tradução. Pós-metafísica.

*“Então qual das traduções é fiel?
Todas, e nenhuma.”
Jorge Luis Borges*

A área de Letras tem como objeto de estudo a linguagem. Na graduação em Letras – Português, Inglês e respectivas Literaturas – aprendi, principalmente, como interpretar textos, traduzi-los e analisar clássicos e releituras de obras literárias. Todos os conteúdos foram de grande pertinência, pois me permitiram uma caminhada que me levou ao Mestrado em Letras também pela URI, *Campus Frederico Westphalen*. Esses cursos, com seus conteúdos, *pari passu* meu

percurso profissional, possibilitaram meu ingresso na rede federal de ensino (IF Farroupilha, *Campus* Panambi): um sonho alcançado.

Iniciei meu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – pela Unijuí – e foi uma grata surpresa quando, ao fazer as leituras da disciplina “Educação e Pensamento Pós-metafísico”, juntamente com as explicações e explicações dos professores Paulo Evaldo Fensterseifer e José Pedro Boufleuer, pude entender algo que suspeitava, por acreditar que a linguagem possui uma importância maior do que a percebida até então. Aprendi que linguagem não é apenas instrumento, mas constituinte do ser. Como afirmou Hans-Georg Gadamer (2002, p. 176):

A linguagem não é um dos meios pelos quais a consciência se comunica com o mundo. Não representa um terceiro instrumento, ao lado do signo e da ferramenta – embora esses dois certamente façam parte da caracterização essencial do homem. A linguagem não é nenhum instrumento, nenhuma ferramenta. Pois uma das características essenciais do instrumento é dominarmos seu uso, e isso significa que lançamos mão e nos desfazemos dele assim que prestou seu serviço. Não acontece o mesmo quando pronunciamos as palavras disponíveis de um idioma e depois de utilizadas deixamos que retornem ao vocabulário comum de que dispomos. Esse tipo de analogia é falso porque jamais nos encontramos como consciência diante do mundo para num estado desprovido de linguagem lançarmos mão do instrumental do entendimento. Pelo contrário, em todo conhecimento de nós mesmos e do mundo, sempre já fomos tomados pela nossa própria linguagem.

A palavra ideal para expressar tal descoberta é *serendipity*, uma espécie de surpresa feliz, porém significa muito mais, não havendo uma tradução ideal para ela em português. O mesmo ocorre com *Schadenfreude*, da língua alemã – pois não significa, apenas, “escárnio” – e com *déjà vu*, palavra francesa para uma forma especial de “já visto”, do tcheco, *Litost*, não é apenas “preocupação”, similarmente, a nossa “saudade” tem sido, em vão, traduzida como “melancolia” ou “sentir falta de”. Diante destas considerações, podemos nos questionar sobre a possibilidade de tradução fiel das palavras.

A epígrafe de Borges (1996) é exemplar desta questão. Ao avaliar as traduções da *Odisseia*, de Homero, o autor argentino percebe a incapacidade de se retomar o espírito com o qual foi escrita, entretanto, todas conseguem contar a história do regresso de Ulisses a Ítaca. Em “A tarefa do tradutor” Walter Benjamin afirma que:

Para apreender a relação autêntica entre o original e a tradução é necessário proceder a um exame, cujo raciocínio é análogo ao curso do pensamento, pelo qual a crítica do conhecimento há de mostrar a impossibilidade de uma teoria da imitação [...] (2008, p. 55).

Mais adiante (p. 61), o filósofo e tradutor conclui: “a tradução, ao invés de se fazer semelhante ao sentido do original, deve, em um movimento amoroso que chega ao nível do detalhe, fazer passar em sua própria língua o modo de significar do original”. Ou seja, tradução é uma forma de interpretação de um texto, de uma realidade para transmiti-la em nossa própria língua, inclusive dentro dela, porque “dentro do mesmo idioma, as mesmas expressões podem designar algo diferente e expressões diferentes podem designar o mesmo” (GADAMER, 2002, p. 174).

Diferentemente da passividade da interpretação textual, da instrumentalização da linguagem que toma o texto como objeto de análise, “a hermenêutica propõe a interpretação como recíproca aproximação entre as alteridades do *interpretans*, do *interpretandum* e da tradição” (WADDINGTON, 2002, p. 180). Eis algo que se deve lembrar: interpretação não é apenas de texto, mas do contexto, do que escapa às palavras, escritas ou pronunciadas, pois “um enunciado só consegue tornar-se compreensível quando no dito compreende-se também o não dito” (GADAMER, 2002, p. 181).

A partir dessa ideia, podemos ratificar a constatação de que uma tradução não apenas ocorre de uma língua para outra, mas dentro da mesma língua, podendo ser a vernácula ou estrangeira. A respeito da tradução, Gadamer (2002, p. 182) lembra que ela deve reproduzir não apenas “o que foi dito em seu sentido literal, mas o que o outro quis dizer e disse, deixando muita coisa impronunciada”. A tradução acontece na cotidiana interpretação do mundo que nos cerca, mundo de linguagem.

A interpretação é a questão essencial dos estudos, não apenas literários, mas filosóficos, históricos, jurídicos, do que se convencionou chamar de “ciências humanas” enfim [da natureza também]. Todo ato humano é carregado de significado e, portanto, requer interpretação. Geralmente, o termo interpretação evoca, conclama o de texto. Há muito tempo, aliás, que a interpretação parece ao ocidente como correlato do texto. Essa é a acepção restrita que recorta a hermenêutica clássica, consagrada à elucidação do texto antigo. A interpretação, contudo, é mais que isso. Cidadão do mundo compartilhado, do *Mitwelt* de que fala Heidegger, o homem leva em sociedade uma existência assinalada pelo desafio de

decifrar o símbolo que o insta a interpretar ou traduzir o discurso e o silêncio do outro. Interpretar é inerente ao existir, pois a vida do homem encontra-se, desde sempre, embrenhada com o outro, mergulhada na linguagem. Mais. É a linguagem que torna possível essa modalidade distinta de ser, que é a humana. É a linguagem que descerra, dentre os horizontes do mundo, o horizonte humano da existência. Ela é sua origem e possibilidade de existir. Heidegger aprofundou a lição inicial de *Ser e Tempo* ao afirmar em *Sobre o humanismo*: “A linguagem é a casa do ser” (WADDINGTON, 2002, p. 174).

Em uma das aulas de Educação e Pensamento Pós-metafísico, o professor Paulo Fensterseifer concluiu: “tudo é ficção”. Tal afirmação remeteu-me ao “efeito de real”, proposto por Roland Barthes (2004), visando à explicação da literatura tentar se assemelhar à realidade, através da utilização de descrições desnecessárias ao enredo da obra, ou seja, ser verossímil.

A história (o discurso histórico: *historia rerum gestarum*) é, na verdade, o modelo dessas narrativas que admitem preencher os interstícios de suas funções com notações estruturalmente supérfluas, e é lógico que o realismo literário tenha sido, com algumas décadas de diferença, contemporâneo do reinado da “história objetiva” (BARTHES, 2004, p. 188).

Sendo assim, a diferença entre a ficção literária e a ficção do real seria uma questão de experiência, não entre um texto fatural e verificável e um imaginário e subjetivo, como se aprendia no curso de Letras, ao fazer a distinção de Literatura como arte e História como ciência. Ambas são narrativas, como todas as outras “ciências” o são: proposições a respeito de determinado assunto, narrado a partir de um paradigma, traduzido pelos leitores/ouvintes com o apoio da “grande biblioteca” da tradição, nos termos de Waddington (2002).

O que nos parece verdadeiro, real, é apenas nossa forma de ver tal situação, uma ficção, ou “ilusão”, como chamou Friedrich Nietzsche (2008, p. 56): “Vivemos, com efeito, numa ilusão contínua através da superficialidade de nosso intelecto”.

A própria relação de um estímulo nervoso com a imagem gerada não é, em si, algo necessário; mas, quando justamente a mesma imagem foi gerada milhões de vezes e foi herdada por muitas gerações de homens, até que, por fim, aparece junto à humanidade inteira sempre na sequência da mesma ocasião, então ela termina por adquirir, ao fim e ao cabo, o mesmo significado para o homem, como se fosse a imagem exclusivamente necessária e como se aquela relação de estímulo nervoso original com a imagem gerada constituísse uma firme relação causal; assim como um sonho que se repete eternamente seria, sem dúvida, sentido e julgado como efetividade. Mas o enrijecimento e a petrificação de uma metáfora não asseguram coisa alguma à sua necessidade e justificação exclusiva (NIETZSCHE, 2008, p. 42).

O que de fato vivi e o que imaginei e narrei tem mais a ver com experiência do que com realidade. Tomemos como exemplo as diversas narrativas ficcionais que povoam os livros didáticos de História até hoje, ou as incontáveis tentativas empenhadas em uma solução química sem surtir efeito produtivo porque o cientista interpretou os dados erroneamente. Portanto, o que se convencionou chamar de realidade possui algo como um “efeito de ficção”, porque exige interpretação, tradução e releitura.

As inúmeras correntes contemporâneas de abordagem do texto o circunscreveram ao primado do objeto que define o mundo atual e atribuíram ao leitor o *status* de sujeito. No entanto, o dizer que surge na interpretação não promana do puro imanentismo do texto, nem se origina exclusivamente na percuciência do leitor. Para este, dizer contribui decisivamente a fala do leitor; porém ela, sobretudo, responde às indagações, às dúvidas, aos mistérios que o texto lhe dirige. O texto fala também. Mais até. O texto é capaz de provocar-nos com a sua fala e com seu silêncio. Mas a sua provocação pode não nos alcançar tal qual foi originalmente formulada. Tanto do texto para nós, quanto de nós para o texto, projeta-se a tradição (WADDINGTON, 2002, p. 175).

Sendo assim, qualquer interpretação ou tradução, necessita de um olhar estrábico, prestando atenção no signo e no sujeito, concomitantemente. Minha tarefa de professor de literatura passou a ser ajudar os alunos a desenvolverem esse olhar binocular. Quando falo minha percepção a respeito de um livro, faço uma releitura, pois já realizei o trabalho interpretativo, traduzi com o apoio da “grande biblioteca” e estou pensando em voz alta sobre o tema a ser ensinado, de forma a instigar meu aluno, incentivando-o à leitura. Esta inspiração partiu da definição do professor José Pedro Boufleuer, sobre o ato de ensinar: “é um pensar em voz alta, uma autorreflexão que produz uma instigação, uma autorreflexão do aluno”.

É uma nova forma de ver o texto literário, produto de uma tradição, interpretado, traduzido por um sujeito – autor e/ou leitor – com a releitura de um professor, tomando-se a acepção artística do termo “releitura”, ou seja, algo novo que possui um elo com o original.

Assim sendo, a releitura de James Joyce, intitulada *Ulysses*, narrando um dia na vida de um cidadão moderno, sua odisseia diária, pode dizer mais ao leitor atual sobre como Homero interpretaria seu livro do que uma tradução pretensamente fiel da *Odisseia*.

Pertencemos à espécie *Homo sapiens sapiens*, quando deveríamos nos chamar *Homo sapiens logos*, haja vista a questão da linguagem ser imprescindível na caracterização do ser humano, mais do que ser racional, somos seres de linguagem, nosso raciocínio se produz por meio dela.

A palavra *logos* não significa apenas pensamento e linguagem, mas também conceito e lei. A cunhagem do conceito de *linguagem* pressupõe uma consciência de linguagem. Mas isso é apenas o resultado de um movimento reflexivo, no qual o sujeito pensante reflete a partir da realização inconsciente da linguagem, colocado a uma distância de si próprio. O verdadeiro enigma da linguagem, porém, é que isso jamais se deixa alcançar plenamente. Todo pensar sobre a linguagem, pelo contrário, já foi sempre alcançado pela linguagem. Só podemos pensar dentro de uma linguagem e é justamente o fato de que nosso pensamento habita a linguagem que constitui o enigma profundo que a linguagem propõe pensar (GADAMER, 2002, p. 176).

Como afirmou Hamlet, príncipe da tragédia homônima, ao morrer: “O resto é silêncio” (SHAKESPEARE, 2011, p. 142). Mesmo um pensamento metafísico, precisa ser elaborado pela linguagem. Hamlet tem consciência disso. Todas as coisas que existem em nosso mundo somente significam algo se interpretarmos a partir da linguagem, fora disso só há o nada.

O pensamento pós-metafísico do príncipe é expresso ainda na passagem representativa da obra, com uma caveira na mão, quando, ao contrário do que pensa a maioria, ele não diz “ser ou não ser”, mas reflete junto aos caveiros que desenterram ossos, sobre a finitude humana. Os ossos são o que resta, sem possibilidade de se expressarem: “Esse crânio já teve língua, e podia cantar. [...] O termo de nossos termos, será termos a caveira nesses termos?” (SHAKESPEARE, 2011, p. 96) A partir desta tradução de Millôr Fernandes, Hamlet leva a pensar sobre a importância da linguagem ao olhar as caveiras silenciosas. Tendo cantado ou gemido, ensinado ou orado, agora são silêncio. Lembra Gadamer (2002, p. 178), ao afirmar que a linguagem “representa o verdadeiro vestígio da nossa finitude”.

O silêncio, ou impossibilidade de fala, com seu oposto, o poder da linguagem, é tema central de *Foe* (“inimigo”, livro ainda não traduzido para o português), uma releitura de Robinson Crusoe, do autor sul-africano J. M. Coetzee. Nele, Susan Barton é a sobrevivente de um naufrágio que vai parar na ilha onde estão Crusoe e o (ex) escravo negro Sexta-feira, cuja língua foi cortada. O grande inimigo no livro é a impossibilidade de linguagem, obrigando Sexta-feira ao silêncio, tendo seu mundo

interpretado pela voz alheia. Crusoé morre na viagem de retorno, após serem resgatados, talvez por não se sentir mais capaz de se comunicar com seu antigo mundo. Susan, desejosa de contar sua história e dos dois náufragos, contrata um escritor de renome, Daniel Foe (alusão ao autor de *Robinson Crusoé*: Daniel Defoe), para que caia no gosto popular e tenha sucesso.

Daniel Foe acaba contando uma história à sua maneira, inventando aventuras de Crusoé, em vez de relatar o testemunho da sobrevivente (dando a entender que o original é fruto deste pedido de Susan), a qual acaba por não expressar o que gostaria às pessoas, ou seja, termina sem voz, semelhante ao seu então companheiro, Sexta-feira. No enredo da obra, o real se torna ficcional, pois, na verdade, “tudo é ficção”, independente do efeito.

Uma passagem significativa do livro é quando Crusoé reflete sobre a existência de algo metafísico, ao fazer uma espécie de ioiô, jogando o pensamento para o alto, que chamou de Providência e voltando aos fatos do mundo. Questiona a existência de alguém que olha por todos nós quando há alguns que precisam colher algodão e cortar cana-de-açúcar, e conclui dizendo que para os negócios do mundo prosperarem, a Providência deve acordar e dormir, como as “*lower creatures*”, criaturas baixas ou daqui de baixo. E segue:

You think I mock Providence. But perhaps it is the doing of Providence that Friday finds himself on an island under a lenient master, rather than in Brazil, under the planter's lash, or in Africa, where the forests teem with cannibals. Perhaps it is for the best, though we do not see it so, that he should be here, and that I should be here, and now that you should be here. Você pensa que eu debocho da Providência. Mas talvez seja ação da Providência que Sexta-feira se encontre em uma ilha com um mestre leniente, ao invés de no Brasil, sob chicote do capataz, ou na África, onde as florestas estão cheias de canibais. Talvez seja o melhor, apesar de não vermos assim, que ele devesse estar aqui, e que eu devesse estar aqui, e agora que você devesse estar aqui (Tradução nossa. COETZEE, 1987, p. 23-24).

Além do Crusoé de Coetzee ter um pensamento pós-metafísico, ele também nos leva a pensar assim, mostrando a importância da linguagem ao nos introduzir no seu mundo, ao dizer para Susan como se dissesse para nós leitores que “agora”, isto é, no momento da leitura, estamos na ilha com eles. Nosso mundo real é Foe, quando o estamos lendo, pois o lemos, interpretamos e traduzimos, enquanto contribuímos para o crescimento da “grande biblioteca”. Ecoando Gadamer (2002, p.

178): “em todos os nossos pensamentos e conhecimentos sempre já fomos precedidos pela interpretação do mundo feita pela linguagem, e essa progressiva integração no mundo chama-se *crescer*”.

A tradução cotidiana permite a nós professores tal crescimento, ao fazer a releitura das obras da “grande biblioteca” para nossos alunos ou quem conosco viva. Não nos deixando esquecer que tudo é ficção, pois podemos como o príncipe e o naufrago seguir resolvendo nossas questões como seres de linguagem.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. O efeito de real. In: **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Cultrix, 2004.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Trad. Karlheinz Barck [et al]. In: CASTELLO BRANCO, Lúcia (Org). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro soluções para o português. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008, p. 51-65.

BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas*. v. I. Barcelona: Emecé, 1996.

COETZEE, John Maxwell. **Foe**. New York: Viking, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. Homem e linguagem. In: **Verdade e método II**: complementos e índice. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2002. p. 173-182.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira**. Tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Trad. Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

WADDINGTON, Claudius Bezerra Gomes. Tradição, conhecimento e interpretação. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 148, p. 169-185, jan./mar. 2002.

Rudião Rafael Wisniewski é graduado em Letras – português, inglês e respectivas literaturas – pela URI, *Campus* Frederico Westphalen. Mestre em Letras – área de concentração: Literatura, pela mesma instituição. Doutorando em Educação nas Ciências, pela Unijuí. Professor do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Panambi. Palestrante sobre os temas: Gênero, preconceito racial, literatura e cultura indígena e afro-brasileira, além de literatura e a religação dos saberes. Tem publicações em revistas, capítulos de livros e organização de livro.

A ALFABETIZAÇÃO DA LINGUAGEM DIGITAL DO VIDEO GAME – DA CRIAÇÃO À CONTEMPORANEIDADE

Simão Cireneu Milani Addôr Nunes da Silva
Rosângela Fachel de Medeiros

RESUMO

Este trabalho visa apresentar as mudanças que os *videogames* vêm sofrendo quanto à linguagem que é mostrada aos jogadores, ou *gamers*. Ultimamente os *games* têm passado por uma transformação intensa, de simples jogos eletrônicos a verdadeiras obras de arte, com gráficos deslumbrantes, histórias complexas e jogabilidade mais complexa. No entanto, é conhecido no mundo *gamer* que os jogos de outrora eram extremamente mais difíceis, apesar de sua tecnologia muito mais simples (saltar e correr, por exemplo). Atualmente, a linguagem que é utilizada nos jogos é muito mais detalhada, não somente graficamente, mas de uma forma mais simples, deixando o *game* acessível a praticamente todos os tipos de usuários. O jogador sempre contará com uma série de tutoriais no início dos jogos que o ensinam a jogar, ou seja, o ensinam a decodificar a linguagem do *game* para que possa aprender a jogar e se divertir. Essa inquietação a respeito da mudança da linguagem dos jogos é confirmada pelo fato de a indústria de games preocupar-se em atingir o maior número de vendas possível e alcançar um público cada vez mais diversificado.

PALAVRAS-CHAVE: *Video game*. Linguagem digital. Evolução digital. Mecânica do *game*.

Quando se pensa em jogos eletrônicos, muitas pessoas já associam esse termo com diversão e com uma forma infantil de passar o tempo. Mas esse pensamento já está sendo modificado na mídia e, atualmente, no meio acadêmico também. Muitas universidades do mundo todo, inclusive no Brasil, já estão desenvolvendo pesquisas em diversos campos tendo os videogames como objeto de estudo.

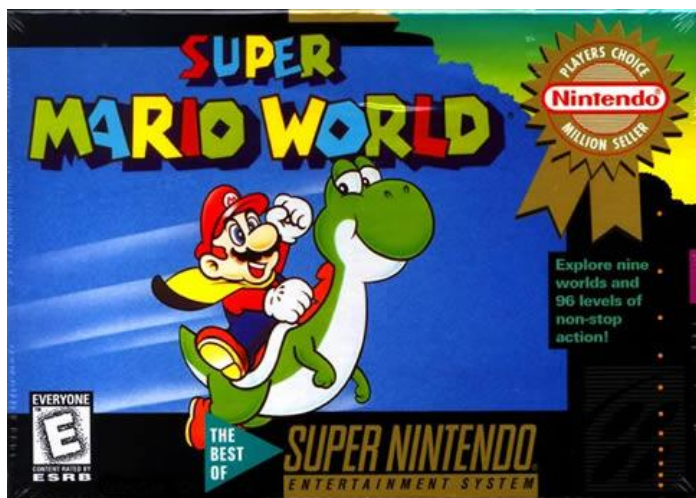
A indústria dos *games* vem crescendo e se desenvolvendo de uma forma absurdamente rápida, tanto no quesito financeiro (ultrapassando até mesmo a

indústria cinematográfica e ficando em terceiro lugar em movimentação de dinheiro) quanto no quesito tecnológico. Podemos observar o quanto os jogos vêm evoluindo nesses últimos anos em seus gráficos (cada vez mais semelhantes à vida real), em sua qualidade de sons e em jogabilidade também.

Para dar uma ideia de quanto esses jogos evoluíram peguemos como exemplo o caso de *Spacewar!*, um dos primeiros jogos criados, que foi desenvolvido pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Este jogo consistia em duas naves espaciais, cada uma delas era controlada por um jogador, que deveria atirar no adversário para derrotá-lo. A mecânica do jogo, a qualidade gráfica e os sons desse jogo nem se comparam com os jogos que podemos encontrar em consoles portáteis nos dias de hoje.

Além de toda a transformação e complexidade tecnológica dos jogos, podemos falar também na popularização dos *games*, que hoje abrange mais de 1,2 bilhão de jogadores, ou *gamers*, por todo o mundo. Com essa popularização ocorreram diversas mudanças nos jogos como, por exemplo, a forma como eles são apresentados ao público em geral, ou seja, a linguagem que é utilizada.

De modo a exemplificar e ilustrar melhor essas mudanças tomaremos dois jogos como objetos de estudo a serem analisados comparativamente, colocando assim jogos da quarta e da sétima gerações de *videogame* em paralelo. Esses jogos são o *Super Mario World* (1990), que foi desenvolvido para a plataforma *Super Nintendo Entertainment System*, e *Heavy Rain* (2010) que foi desenvolvido para a plataforma *PlayStation 3*.



Fonte: <http://wii.mmgn.com/Games/Super-Mario-World>

Super Mario World foi um jogo que marcou época para várias crianças, na década de 1990, no mundo todo por ser um jogo inovador e muito divertido. Diferente de seus antecessores, *Super Mario World* contava com novas mecânicas de jogo, novos itens, e cenário reformulado entre outras novidades. Muitos jogadores brasileiros iniciaram

suas vidas como *gamers* nesse jogo por causa da popularização do console *Super Nintendo Entertainment System* ou *SNES*.

Esse game conta a história de dois irmãos encanadores Mario Mario e Luigi Mario que tentam resgatar a princesa Peach que foi raptada pelo vilão Bowser. Neste jogo foram inseridos novos itens que acrescentam habilidades aos personagens, o que o tornou muito mais divertido e interessante.

Já *Heavy Rain* é um *game* muito diferente de todos os outros que vemos no mercado. Quando lançado, foi um sucesso crítica, ganhando diversos prêmios *Game of the Year* por sua história intrigante e extremamente bem elaborada. Este jogo é um *thriller* psicológico em estilo *film noir*, no qual o jogador irá controlar até quatro personagens e cada um terá uma função na história. A trama do jogo se passa em quatro dias de muito mistério e suspense. Cada personagem irá cumprir uma função na história principal. O jogador deverá encontrar pistas deixadas por um assassino intitulado *Origami Killer*, pois este deixava uma pequena dobradura de papel sobre os cadáveres de suas vítimas. Contando com gráficos surpreendentes e uma jogabilidade diferenciada, este *game* é um título fantástico pela maneira como desenvolve a trama.



Quanto à jogabilidade dos jogos citados, *Super Mario World* é muito mais avançado que seus predecessores, pois o próprio controle, ou *joystick*, já havia sido transformado. Nos jogos anteriores, que foram desenvolvidos para o console *Nintendo Entertainment System* ou *NES*, o jogador podia contar com apenas dois botões de ação, A e B, sendo que um botão servia para correr e o outro para saltar. A mecânica de *Super Mario World* foi totalmente alterada por terem sido adicionados apenas dois botões, Y e X no controle do *videogame*. Quanto às habilidades do personagem, o jogador pode contar com salto giratório e, com os itens certos, a habilidade de voar e de planar, que foram muito melhoradas em relação à versão anterior (*Super Mario Bros 3*).

Heavy Rain apresenta uma jogabilidade totalmente diferente. O controle do *PlayStation 3* já conta com cinco botões a mais que o do *SNES*, o que abre muitas

possibilidades de movimentação e habilidades. Neste jogo, diferentemente de *Super Mario World*, os movimentos e as ações permitidos aos personagens são apresentados na tela para que o jogador saiba o que pode ser feito no momento da ação. Todas as instruções do jogo são mostradas para o jogador no decorrer da história, o que não acontecia nos jogos mais antigos, já que havia limitações quanto ao tamanho do jogo em virtude das mídias físicas que eram desenvolvidas na época. Outra novidade na jogabilidade de *Heavy Rain* é que o jogo pode ser jogado utilizando o acessório *PlayStation Move*, o que utiliza movimentações mais realistas, como movimentação dos braços e do corpo do jogador para movimentar os personagens.

As identidades criadas pelos jogadores em cada um dos jogos são bem distintas, pois cada um conta com uma forma de aprendizado diferente por parte dos jogadores. *Super Mario World* exige que o jogador tenha habilidades manuais e reflexos mais apurados enquanto *Heavy Rain* requer mais leitura e interpretação da história, mesmo algumas versões do jogo estando traduzidas para o português.

Já a interação entre o jogador e o personagem torna-se, em cada um dos jogos, ainda mais distinta e evidente. Mesmo que o jogo *Super Mario World* tenha marcado uma era dos videogames, criando um dos personagens mais marcantes da história dos jogos eletrônicos, o envolvimento que se tem quando se joga este *game* é muito menos intenso do que nos jogos mais recentes. Como acontece em *Heavy Rain*, cujo enredo faz com o que o jogador se sinta mais ligado aos personagens por serem seres humanos comuns, sem habilidades especiais e nem itens que melhorem suas habilidades principais, vivendo uma situação não muito fora da nossa rotina.

Outro fator distinto entre esses jogos é a diferença de gráficos. Claro que, pela evolução tecnológica que os jogos vêm sofrendo nos últimos anos, que é assombrosamente rápida, os gráficos e a jogabilidade foram mudando muito e muito rapidamente. Não que isso possa significar que um jogo seja melhor que o outro, apenas assinala a grande diferença para o jogador observar o seu mundo no *game* em *3D* ou *2D*. Mesmo assim, *Super Mario World* conta com milhares de locais escondidos que podem trazer benefícios aos jogadores, como itens secretos ou atalhos para finalizar o estágio com mais facilidade. Porém para chegar até esses locais, exige-se certa habilidade e percepção do jogador. Já em *Heavy Rain*, o que

está oculto ao jogador são pistas para auxiliar na investigação do Assassino do Origami (ou *Origami Killer*, no original) e não é necessária tanta habilidade, mas sim mais percepção.

Alguns teóricos contemporâneos, como Henry Jenkins (2002), enxergam os *games* como verdadeiras obras de arte que se movem. Assim como *Super Mario World* revolucionou os gráficos dos consoles da quarta geração no início da década de 1990, *Heavy Rain* também pode ser considerada uma verdadeira obra de arte em movimento, mesmo havendo muitos outros games com gráficos tão bons quanto os deste jogo. Jenkins salienta que tudo o que já foi novidade uma vez, atualmente pode ser considerado ultrapassado e dá abertura para novas criações e novos lapsos de criatividade, criando assim as novas gerações de *games*, não fazendo com que os antigos sejam considerados piores ou inferiores, mas apenas uma porta para novos jogos e tecnologias.

Games represent a new lively art, one as appropriate for the digital age as those earlier media were for the machine age. They open up new aesthetic experiences and transform the computer screen into a realm of experimentation and innovation that is broadly accessible. And games have been embraced by a public that has otherwise been unimpressed by much of what passes for digital art. Much as the salon arts of the 1920s seemed sterile alongside the vitality and inventiveness of popular culture, contemporary efforts to create interactive narrative through modernist hypertext or *avantgarde* installation art seem lifeless and pretentious alongside the creativity and exploration, the sense of fun and wonder, that game designers bring to their craft (JENKINS, 2002)

Os riscos que se correm no jogo são outro ponto de divergência entre os dois títulos. Em *Super Mario World*, o personagem principal possui itens que permitem que o personagem principal possa cometer mais erros sem ser tão punido. Cada item é diferente em um aspecto: o cogumelo vermelho permite que o personagem possa ser atingido por inimigos uma vez antes de “morrer” e o cogumelo verde adiciona mais uma “vida”, que permite que o personagem possa jogar mais uma vez, caso “morra”. Estes itens são abundantes durante todo o jogo, o que faz com que o jogador tenha mais liberdade para cometer erros e se sentir mais livre em suas jogadas.

Heavy Rain, por ser uma história contínua, não permite que o jogador cometa erros e possa voltar atrás. Se algo não sair como o jogador planejar, a história continua assim mesmo, no entanto, rumando a um final que será diferente. Essa foi

uma das características que mais diferenciou este jogo dos demais, o fato de possuir cerca de dezessete finais alternativos para a história, todos baseados em ações e decisões que o jogador vai tomando durante toda a trama. Isso significa que mesmo que o jogador finalize o *game*, o vilão pode sair impune no final, assim como em um filme com final trágico.

Mais uma grande diferença entre estes jogos é que *Super Mario World* é um jogo unilateral e bidimensional, ou seja, o movimento do personagem é apenas em 2D, enquanto *Heavy Rain* é um *game* tridimensional, o que possibilita mais ângulos de observação, movimentação e interação dos personagens. Estas formas de movimentação e interação dos personagens são o que melhor caracteriza os *games*. Como é bem explicado por James Paul Gee (2003):

Os jogos se caracterizam pela ação do jogador que desempenha alguma função como algum personagem que se movimenta em um mundo construído, solucionando problemas (com violência ou não), ou em que o jogador constrói ou mantém alguma entidade complexa, como um exército, uma cidade ou até mesmo uma civilização inteira (GEE, 2003, p. 1)

Analisando o papel dos “riscos” que o jogador pode correr, podemos pensar por duas perspectivas distintas. Podemos observar os riscos como um efeito motivador como em *Heavy Rain*, que mostra ao jogador que toda história continua, mesmo que algo tenha dado errado ou não tenha saído como planejado. Isso pode ser compreendido, pois todas as informações aparecem de maneira muito mais clara e evidente para o jogador, ou *player*.

Já em relação a *Super Mario World* é possível observarmos que estes riscos estão relacionados ao apredizado da jogabilidade do game, uma vez que estas ações que resultam em diversas formas de voltar atrás nos erros que são cometidos, possibilitam ao jogador aprender com seus erros e o instigam a tentar concluir os objetivos do jogo de uma forma diferente, utilizando uma estratégia diferente da anterior.

Estas observações implicam em dizer que jogos eletrônicos são objetos que podem ser analisados e estudados de diversas formas por diferentes perspectivas e campos teóricos. Ou seja, jogadores que iniciam um jogo diferente, estão sujeitos a serem alfabetizados em uma nova linguagem. Cada jogo apresenta uma forma totalmente diferente de jogabilidade não apenas por ser de épocas ou consoles

diferentes, mas porque cada gênero também implica dizer que o jogo será diferente dos demais, tendo novas ferramentas e novas jogabilidades.

Sabendo que os jogos são uma forma de aprendizado que estimula diversas habilidades cognitivas de quem o joga, pois há um exercício não apenas físico, mas intelectual para aprender como se jogar um novo jogo. O que faz com que os jovens preferiram aprender como jogar um jogo a aprender a como desenvolver um cálculo matemático ou o nome científico de uma larva é o fato do jogo envolver a ludicidade e os desafios presentes nas narrativas. Podemos elucidar esse pensamento nas palavras de Araújo & Curto (2008) que nos dizem que o *game*:

Através de uma narrativa envolvente, oferece desafios estimulantes que promovem uma interação efetiva do jogador. A existência de um objetivo a ser cumprido (reunir os itens para a apresentação do show), apoiado em um enredo e personagens bem construídos, orienta o jogador no seu percurso pelo game e o leva a explorar os caminhos oferecidos em um cenário interessante, colorido e autoexplicativo. (ARAÚJO; CURTO, 2008, p. 9)

Assim, cada novo jogo instiga a um novo aprendizado, uma vez que cada jogo trata-se de um universo totalmente diferente. E mesmo sendo tão diferentes um do outro quanto às linguagens, às tecnologias e às narrativas, há um grande ponto em comum em todos eles: o prazer indescritível de se concluir um jogo. Desde a construção simplista do protagonista do jogo *Super Mario World*, Mario Mario, até a complexidade dos quatro personagens principais de *Heavy Rain*, o objetivo é o mesmo: causar a imersão do jogador através de sua concentração, percepção e imaginação através dos subterfúgios criados pelos games, para chegar ao objetivo final, seja ele resgatar uma princesa ou desvendar uma série de assassinatos. Tudo isto é confirmado por Sato (2009), que explica que:

Ao jogar, o indivíduo realiza ações que tornam a experiência do jogo cada vez mais intensa e única. O indivíduo, dentro dos limites do jogo determinados pelas regras, busca superar desafios, interagindo com os elementos do jogo. A satisfação obtida a cada aprendizado e a superação de um desafio leva à diversão e ao prazer, antes de qualquer outro fator, e determina o aspecto lúdico no jogo. (SATO, 2009, p. 38)

Este artigo foi desenvolvido não apenas para abordar as transformações e mudanças que os jogos vêm sofrendo, mas também para demonstrar as inúmeras capacidades de análises que os *games* possibilitam. Os jogos eletrônicos são

ferramentas que nos proporcionam possibilidades de análises narrativas muito interessantes, pois os jogos possuem enredos e um roteiro como os filmes, no entanto, seu desenvolvimento é sempre diferente, pois depende diretamente da ação do jogador. E existem jogos para todos os gostos e todos os públicos com as mais variadas temáticas e possibilidades analíticas, basta apenas ajustar o foco e os controles na direção certa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francys S. e CURTO, Viviane G. Capacidades em jogos infantis: a alfabetização em ambientes digitais. In: **Anais do SBGames 2008** (CD). PUC/MG, UFMG, Belo Horizonte.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York, Palgrave Macmillan, 2004.

JENKINS, Henry. Games, the new lively art. In: GOLDSTEIN, J.; RAESSENS, J., eds. **Handbook of computer game studies**. Cambridge [MA]: MIT Press, 2002.

Disponível em:

<<http://web.mit.edu/21fms/www/faculty/henry3/GamesNewLively.html>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

SATO, Adriana Kei Ohashi. Do mundo real ao mundo ficcional: a imersão do jogo. In: SANTAELLA, Lucia. FEITOZA, Mirna. **Mapa do Jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 37-48.

Simão Cireneu Milani Addôr Nunes da Silva é aluno do Curso de Letras-Inglês.

Rosângela Fachel de Medeiros é doutora em Letras e professora dos curso de graduação e mestrado em Letras da URI. E-mail: rosangelafachel@gmail.com

A INSERÇÃO DO ALUNO NO MUNDO LETRADO: SELEÇÃO, ANTECIPAÇÃO, INFERÊNCIA E CHECAGEM

Tailor Roberto Malossi

RESUMO

Desde Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Chartier, e outros pensadores, há profunda reflexão sobre uma aprendizagem de forma mais participativa e integradora. O educando de nosso século já não é diagnosticado mais como uma *tábua rasa* que necessita somente adquirir e acumular conhecimento a fim de se formar um adulto “letrado”. As contribuições dos pesquisadores citados anteriormente são imprescindíveis para a compreensão do como se aprende, o conhecimento prévio que a pessoa carrega sobre um determinado assunto e as hipóteses de escrita. No Brasil, tradicionalmente, o ensino e as atividades de alfabetização ocorrem por intermédio da memorização, entretanto não com fixação de textos completos, mas sim de letras, sílabas e palavras isoladas, descontextualizadas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar.” (1998, p. 55, vol. II). É fundamental oportunizar aos alunos diversas possibilidades de aprenderem a ler usando os procedimentos de um bom leitor tais como seleção, antecipação, inferência e checagem, critérios¹ que serão posteriormente comentados. O trabalho que se desenrola reflete que uma das principais propostas de inclusão do estudante no mundo da leitura é a inserção deste aluno no mundo letrado. Deve-se oferecer a ele momentos de leitura, mesmo que não saiba ler convencionalmente, e oportunizar o contato com textos diversificados e significativos socialmente. A leitura como prática social é um meio e não um fim. Fora da escola não se decodifica letra por letra, palavra por palavra, lê-se textos significativos, com objetivos claros; quem escreveu, por que escreveu, a quem se destina o texto. Sendo assim, o presente artigo busca uma melhor compreensão do conceito de letramento, confrontando tecnologias de leitura e de escrita, a partir de diferenças relativas ao espaço da escrita e aos mecanismos de produção, reprodução e difusão. Argumenta, somando-se a isso, que cada uma dessas tecnologias tem determinados *efeitos sociais, cognitivos e discursivos*, resultando em modalidades diferentes de letramento, o que sugere que a palavra seja pluralizada: há *letramentos*, não *letramento*. Frente às novas formas de aprendizagem e possibilidades de ensino, que se busque formular uma pedagogia para os multiletramentos, levando em conta ações específicas que valorizem todas as formas de linguagem – verbal e não verbal -, cujo foco é o aprendiz, que passa a ser o protagonista nesse processo dinâmico de produção de conhecimento.

¹ (“Para uma Pedagogia da compreensão”, Cap 5, CHARTIER, Anne-Marie. p 138- 165)

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem integradora. Multiletramento. Inferência. Seleção. Checagem. Compreensão textual

INTRODUÇÃO

Este trabalho, primeiramente, apresenta como objetivo revisar e conceituar os mecanismos de produção e difusão da escrita. Em primeiro lugar, percorro as instâncias de controle do texto, sua escrita e leitura verificando-se a condição dos que escrevem e dos que leem. O letramento na cultura do texto impresso diferencia-se substancialmente do letramento na cultura do texto manuscrito. Após essa rápida instância percussiva histórica, abordo o processo pedagógico pelo qual o professor deve facilitar novas técnicas, buscar outras significações, construir variados procedimentos, a fim de ampliar progressivamente a compreensão por parte dos alunos. A leitura- seja ela oral, silenciosa, em grupo- consiste em uma atitude cuja finalidade é justamente a compreensão, evidenciando aspectos textuais: estrutura, língua, informações, coerência. Para essa finalidade, serviu como embasamento CHARTIER, Roger ,2002, e CHARTIER, Anne-Marie, 1996, somando-se a outros consagrados pesquisadores da área como DIONISIO, Angela Paiva, SOARES, Magda, ROJO, Roxane. Por isso, reafirmo a importância deste trabalho e a necessidade de se considerar a multiplicidade dos gêneros discursivos para as práticas pedagógicas, um posicionamento que atenda à ação intercultural e multiletrada.

OS MECANISMOS DE PRODUÇÃO E DIFUSÃO DA ESCRITA

Os manuscritos da Idade Média eram objetos de luxo. Umberto Eco representa isso em sua obra “O nome da rosa”, na qual retrata que os copistas alteravam o texto por erro ou intervenção consciente. A revolução somente acontece pós pós-Gutenberg e altera as formas de produção, reprodução, difusão da escrita. Esse fato histórico modifica as práticas sociais e individuais de leitura e escrita pois tecnologia da impressão, mesmo incipiente, “enformou” a escrita em algo estável, porque o texto se tornou reproduzível; monumental, porque persiste como referência ao autor e seu tempo; controlado, porque instâncias intervêm em sua produção. Em primeiro lugar instaura a propriedade sobre a obra. Surge a figura do autor – difuso e

não identificado anteriormente - e institui os direitos autorais. Em segundo lugar, cria instâncias de controle do texto, sua escrita e leitura. Assim altera-se a condição dos que escrevem e dos que leem. Pode-se dizer, baseado nisso, que *o letramento na cultura do texto impresso* diferenciou-se substancialmente do letramento na cultura do texto manuscrito. Chartier, na obra “*Os desafios da escrita*”, afirma que

As escritas têm, portanto, como função primordial manifestar a autoridade de um poder, senhor do espaço gráfico, o poder de uma família ou de um indivíduo suficientemente rico e poderoso para mandar gravar seu nome na pedra ou no mármore. Sua leitura é muitas vezes impossível, às vezes dissimulada pela arquitetura, escritas em latim não podem ser compreendidas por aqueles numerosos que só dominam a língua vulgar. Há, contudo, outros empregos das escritas expostas que não respeitam a norma estética e gráfica dominante em sua época. Redigidas em língua vulgar, ignorando as regras impostas pelos profissionais da escrita, tais inscrições “sem qualidade” são encontradas em toda parte entre os séculos XVI e XIX: nos santuários, nas ruas com as tabuletas das lojas, nas casas particulares gravadas nas portas e janelas, nos móveis e objetos da vida cotidiana. (CHARTIER, 2002, p 80)

De acordo com Roger Chartier, dos séculos XVI ao XVIII o tipo de leitura que prevalecia era a leitura intensiva, isso devido à escassez de livros, do material impresso e o fato de a maioria da população não ser alfabetizada, conseqüentemente a leitura intensiva e compartilhada era a única opção dessas pessoas entrarem em contato com os textos. A reconstituição da cultura gráfica distingue alguns repertórios: As escritas dos poderes- monárquico, eclesiástico e municipal- os quais produzem escritos múltiplos, efêmeros, outros conservados, como os recenseamentos, além dos expostos como os cartazes nas portas das igrejas. Os escritos do cotidiano e do privado tomam outras formas: livros de contas, cartas, bilhetes. Sua abundância explica a importância e a frequência dos papéis manuscritos nos inventários. A produção do livro, manuscrito ou impresso, constitui o terceiro registro da presença da cultura escrita.

A atenção foi redobrada para a importância da publicação manuscrita na época da impressão até o século XX e ocorre a tipologia dos gêneros, cuja circulação distingue três repertórios: os textos políticos (discursos e declarações parlamentares), as coletâneas poéticas que reúnem obras de um único poeta ou de vários autores e as partituras musicais. A tipologia das formas de publicação manuscrita assinala a “publicação autoral”, como explica Chartier que

[...] põe em circulação os textos em manuscritos que foram copiados ou corrigidos pelo escritor. Tal prática, que tem sua origem medieval na vontade de certos autores em controlar a forma dada às suas obras é reforçada nos séculos XV e XVI pela consciência aguda das corrupções introduzidas pela imprensa, tripla corruptora: deforma a letra dos textos, alterados pelos erros de tipógrafos; destrói a ética desinteressada da República entregando as composições dos poetas, dos eruditos, a livreiros desonestos; oblitera a verdadeira significação das obras propondo-as a leitores incapazes de compreendê-las corretamente. (CHARTIER, 2002, p 85)

Há a desconfiança diante do livro impresso e a preferência pela publicação manuscrita que permitia um maior controle do texto, de sua circulação e de sua interpretação. Até mesmo quando a impressão do texto era desejada e necessária, o autor realizava o manuscrito para os exemplares de apresentação aos grandes, ao príncipe, dos quais esperava receber proteção. Uma grande parte vai para os próprios leitores, aos membros das comunidades, baseadas nas cópias ou no empréstimo. Há várias figuras sucessivas dessas comunidades de leitores que escrevem para ler e leem para escrever. Para Chartier, “[...] a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros” (CHARTIER, 1988, p.123). Por isso, ao ler, cada um faz uma relação interna com seus conhecimentos prévios sobre o assunto, suas expectativas e finalidades da leitura.

A propagação de modernas e variadas formas de comunicação escrita representa o surgimento de outras comunidades de interpretação. Além disso, essas renovadas práticas estabelecem a construção de novos grupos, com suas diferentes conexões e apropriações identitárias que, como qualquer grupo há pouco estabelecido, buscam sua afirmação em relação às atividades já automatizadas. Pode-se refletir que uma linguagem, uma vez falada, implica pontos de referência, fontes, uma história, uma iconografia, em suma uma articulação de “autoridades”. Quando se reflete sobre o campo da leitura e escrita, isso significa que, transferindo para os dias de hoje, os textos digitais não perdem leitores, tampouco deixam de existir simplesmente por não serem acolhidos no seio das práticas acadêmicas, e, ainda, que o público não se considera “alienado” ou “ignorante” pelo mesmo motivo.

Através dos primeiros textos, na sua vida, o aprendiz arma-se internamente de conhecimentos gerais sobre a forma como essa escrita funciona. Esse comportamento será mais fácil para aquele que já conhece, via leituras que lhe

foram oferecidas, a língua dos “livros”, diferente da oral que utiliza na conversação e na leitura de “ouvidos” a qual constitui uma das maneiras positivas de se compreender que o conteúdo lido presentifica-se. Consiste, sobretudo, em entrar no mundo dos autores - de época, dos contemporâneos- nos diversos gêneros, mídias e suportes, testemunhar e apossar-se de sua criação: o texto. A história está ali, escrita, e pode ser descoberta como uma mágica. A respeito disso, os PCN orientam que

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (PCN, 1998, p. 56)

Ao falar, as crianças não possuem consciência da divisão da frase em palavras, as entonações, a elocução, as pausas de voz que segmentam a cadeia fônica em grupos de palavras, processo que caracteriza ao ouvido a enunciação verbal. Se for o olho que explora uma página, as marcas não são mais as mesmas. O primeiro trabalho a realizar é que se tome consciência de que as unidades separadas, as palavras da escrita, também ocorrem no enunciado oral correspondente, mesmo que as inflexões e pausas disfarcem. Para compreender um texto é fundamental, portanto, passar pela *descoberta organizada das palavras*, identificando que cada enunciado resultante da leitura não deve conter impossibilidades sintáticas e semânticas. Por isso, iniciamos a próxima sessão.

LER É COMPREENDER

Há atividades escolares com o objetivo de preparar a criança para “compreender”. Quase tudo o que se faz no ambiente escolar exige um esforço de compreensão a não ser aquelas tarefas técnicas características, como a reprodução de modelos de escrita. A intervenção pedagógica é diferentemente eficaz, já que algumas crianças compreendem mais rapidamente do que outras com mais dificuldade. Aqui, nesse processo, o professor deve facilitar novas abordagens, buscar outras significações, construir procedimentos a fim de ampliar progressivamente a compreensão. A leitura - seja ela oral, silenciosa, em grupo -

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

consiste em uma atitude cuja finalidade é justamente a compreensão, evidenciando aspectos textuais: estrutura, língua, informações, coerência, ... Por isso Anne-Marie Chartier afirma que

Nas situações escolares em que se deve ler, a compreensão do texto não é um fim, pretendido por si mesmo, mas o meio para outras tarefas – aprender uma lição, resolver um problema, responder perguntas, etc. Os professores podem, pois, com todo o direito, ter a sensação de trabalhar a compreensão quase que constantemente, já que, como fim ou meio, ela parece sempre necessária. Entretanto uma coisa é propor exercícios que pressuponham uma compreensão já ativa, outra é propor atividades cuja finalidade específica, na execução realizada pelos alunos, seja o trabalho com sentido. (CHARTIER, 1996, p 113)

Os exercícios na escola, ao serem realizados para introduzir aprendizagens, podem situar de forma fragmentada as dificuldades que surgem no processo de compreensão. Como o educando estabelece, num primeiro momento, estratégias parciais e como as transfere para situações semelhantes? O treinamento, a ajuda do professor, a presença do grupo, interferem no crescimento de cada educando. Se ler é compreender, obstáculos para a compreensão contribuem para gerar múltiplas facetas do fracasso em leitura, quer seja não ler instruções, ou não terminar uma história em quadrinhos. Decifrar e reconhecer palavras não representa a chave de todos os textos escritos, apesar de ser uma competência necessária. Cada um seleciona o que gosta e o que quer ler e, através dessas escolhas ou supressões, o leitor revela aquilo que é capaz de compreender no momento histórico. Por isso, se está limitado ao universo particular que domina ou que está preste a dominar no final de sua escolaridade. Alguns leitores, quando um texto exige muito esforço, se não obtiverem ajuda exterior, desistem. Ao contrário, aquele que lê com facilidade e compreende, apropria-se do texto, compara a outros já lidos, projeta preocupações, encontra satisfações, seleciona informações, etc. Anne-Marie Chartier ensina que

Quando os processos para tratar os diferentes processos do texto não ocorrem automaticamente, ler requer uma forte tensão mental, o que cada um sente frente a um texto que julga “difícil”. Por não sabermos selecionar, tentamos reter tudo, conseqüentemente, sentimos que o texto dissipa-se de forma quantitativa (as informações novas fazem com que se percam as precedentes) e qualitativa (não percebemos o modo como elas estão combinadas e hierarquizadas). Logo o sentido permanece enigmático ou incerto. O leitor dá-se conta que compreende mal, sempre pode atribuir suas dificuldades ao próprio texto (aborrecido, incompreensível, mal-escrito) ou decidir que se trata de uma questão pessoal, que o texto não lhe diz

nada (o que pode ser verdade). Atrás da diversidade de gostos, escolhas, se delinea a diversidade de competências, as quais são elaboradas primeiramente na escola. (CHARTIER, Anne-Marie, 1996, p 113)

A compreensão inicia-se antes da leitura, na tomada de consciência dos usos da escrita e na iniciação de experiências determinantes em relação aos textos. Controlar, coordenar, conhecimentos referentes a conteúdos e aos modos de comunicação, comportam-se como ações necessárias à compreensão de um texto. É evidente que se torna difícil compreender as situações evocadas nos livros caso apresentarem-se totalmente estranhas às experiências, conhecimentos, a seu meio². As dificuldades encontradas na leitura evidenciam-se em dois aspectos: a mensagem e o meio. As crianças não sabem o que se pode encontrar no texto, por isso antes de iniciar a leitura, é preciso ensinar e motivar através de perguntas, levantar a representação do objeto, funções que pode conter.

Em relação ao espaço tipográfico, deve-se esclarecer o tratamento linear do texto. Soma-se a isso, o trabalho em relação à clareza quanto ao referencial que se possui. O professor deve ajudar a construir o referencial que falta, pois não basta ler / dizer a palavra, porém relacioná-la ao sentido. Identificar não é compreender e interpretar, ainda mais quando a polissemia da imagem é, às vezes, reduzida pelo texto que a acompanha. O que acontece quando os leitores têm que construir todo o referencial através dos textos? Anne-Marie Chartier responde claramente que

É o caso da maioria dos conhecimentos elaborados que remetem a domínios que a experiência comum é, por definição, incapaz de constituir: que se pense nos conhecimentos históricos ou matemáticos, por exemplo. Nesse caso, compreender é sempre formar representações mentais da situação proposta, enriquecer e estabilizar progressivamente essas representações, interpretando dados em função dos esquemas já memorizados. Relacionar alguns elementos, operar comparações, comprovar regras, dotar-se de modelos gerais a partir de algumas imagens. (CHARTIER, Anne-Marie. 1996, p 119)

Assim sendo, o referencial é, não somente o mundo da experiência concreta, entretanto constitui-se muito mais pelo mundo da experiência estabelecida pelo conhecimento, formal e informal, livre, processual e linguístico, local ou geral, que

²Para uma criança, os conhecimentos são, em primeiro lugar, construídos dentro da experiência do mundo no qual ela se move, age e fala com adultos e outras crianças. Por isso é importante multiplicar as oportunidades para que falem sobre situações de vida, o bairro, a família, as relações de vizinhança, os atos da vida cotidiana, que constituem o pano de fundo de escritos escolares.

elevam notadamente os limites de compreensão de cada um. A ação interpretativa revela-se nos instantes que as crianças iniciam a fala: associações de imagem e ideias inesperadas a fim de dar-se conta de uma informação, abandonar uma pista por outra com a chegada de um novo dado, reunir informações, evocar aspectos que não se conhece e que seja preciso imaginar. Quanto mais conhecimento sobre o assunto, mais rápido pode-se ler; ao contrário, se desconhece o assunto a leitura será mais lenta. Esse processo de leitura depende de várias condições: a habilidade e o estilo do leitor, o objetivo da leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto. A compreensão da leitura depende inclusive da relação entre os olhos e o cérebro e, nos últimos anos, ocorreu um avanço notável nessa especificidade, embora ainda não se tenha desvendado a complexidade³ do ato mecânico de ler. O que os olhos veem depende muito do conhecimento do assunto.

Uma criança ainda aprendiz pode dominar muitas informações a respeito do assunto de um texto e, mesmo assim, não será capaz de ler, pois não dispõe dos recursos necessários à decodificação. Ela possui conhecimento prévio, mas não é capaz de desvendar a informação captada pelos olhos. Ao contrário ocorre, também, que o leitor domina a linguagem escrita, mas falta a familiaridade com o assunto tratado e por isso não compreende o assunto que lê no momento. É difícil uma criança aprender a ler caso não ache finalidade na leitura pois esse ato supre alguns pontos e atinge finalidades concretas: para se informar, para se divertir, para estudar, para se encantar... lê-se para a vida e enquanto se vive. Lê-se para atender uma necessidade pessoal. É um trabalho ativo na busca da construção de significado e utilizam-se várias estratégias como:

a) *Estratégias de identificar e classificar objetos textuais* - Compreender é sempre uma atividade. Quando o que é solicitado a compreender é enunciado numa linguagem conhecida e remete a um domínio familiar, a compreensão é instantânea, não “custa nada”, é pura receptividade, e Chartier esclarece que

³Há mais de cem anos concluiu-se que, ao ler, nossos olhos não deslizam linearmente sobre o papel impresso: eles dão saltos, em uma velocidade de cerca de 200 graus por segundo, três ou quatro vezes por segundo. Durante esses saltos, acontece um tipo de adivinhação, pois os olhos não estão de fato percebendo tudo. O tempo de fixação dos olhos a cada vez é de cerca de 50 milésimos de segundo e a distância entre as fixações depende da dificuldade do material lido.(SMITH, 1999)

Para levar o leitor a mobilizar de forma útil alguns conhecimentos, sempre é possível provocar a rememoração de informações importantes ou chamar a atenção explicitamente para elas antes (através de informações anteriores), durante (através de notas explicativas) ou depois da leitura (por meio de perguntas e respostas de pesquisa complementar). Todos os professores utilizam tais instrumentos, seja de modo informal (improvisando perguntas e fornecendo informações durante a atividade), seja de modo formal (utilizando manuais e fichários. (CHARTIER, Anne-Marie. 1996, p 143)

Pode-se fazer com que as crianças desenvolvam uma atitude ativa e questionadora? Sim, num primeiro momento levá-las a questionarem regularmente as situações vividas, coletar indícios, verbalizar suas hipóteses, formar e instalar o hábito questionador. O professor deve resistir à tentação de responder rapidamente. As crianças comparam objetos semelhantes, conhecidos pelo seu uso social, percebem o indício do código, tudo para elaborar proposições que não passam pela leitura do próprio texto.

b) *Estratégias de antecipação*: Encontram-se, no cotidiano, situações em que se deve antecipar ações do futuro e antevemos letras, palavras e até significados dependendo do grau de informação que já temos sobre o assunto, assim torna-se possível prever o que está por vir. O gênero, o autor, o título e muitos outros índices nos indicam o que é possível encontrar em um texto e essa “previsão” ajuda a reduzir a incerteza do futuro. Pensar no que acontecerá significa ser capaz de imaginar, antecipar regularidades e eventualidades, probabilidades e possibilidades.

c) *Estratégias de Relato*: Descrever, explicar, contar uma situação vivida através da escrita, do desenho. É necessário selecionar elementos capazes de relatar “satisfatoriamente” o que aconteceu, conservar o suficiente para que a mensagem seja aceitável para os demais. Afirma Anne-Marie Chartier

É por isso que o professor, na situação escolar, deve privilegiar as situações de que compartilhou. Quando uma criança esforça-se para restituir experiências pessoais, suas propostas são algumas vezes tão elípticas que não se pode compreender nada. Temos aqui uma mina de atividades linguísticas decisivas para a passagem para a língua escrita. [...] É preciso fazer com que as crianças desenhem para que progridam no domínio dos códigos de representação gráfica e remodelem sua memória da situação vivida segundo critérios que levem em conta a precisão da evocação e a eficiência da comunicação. (CHARTIER, Anne-Marie. 1996, p 157)

d) *Estratégias de inferência*: permite captar o que não está dito no texto de

forma explícita. São adivinhações baseadas nas pistas que o próprio autor deixa e também pelo conhecimento que temos sobre o assunto. Significa *deduzir*, chegar a uma conclusão por meio do raciocínio, observando as pistas do texto. Na apropriação de um texto, o leitor precisa inferir (deduzir) por meio dos sinais que o próprio texto deixa. Para isso, é necessário ativar o *conhecimento de mundo*.

e) *Estratégia de verificação ou checagem*: tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Um leitor utiliza-se de todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo; *seleciona, antecipa, infere e verifica*. Assim contraria-se a ideia, hegemônica, que ler é apenas decodificar, lógico que é necessário decodificar, mas não é a única estratégia de se ler, tanto para leitores proficientes quanto para a aprendizagem da leitura. E é aí que entra a leitura de memória.

f) *Estratégias de Invenção*: Todas as construções imaginárias devem ter sua lógica interna e ser comunicáveis. Constituir um episódio que falta numa história exercita essa faculdade, como também a capacidade de dedução, coerência, memória. Chartier apresenta o raciocínio a seguir

A memória representa um papel importante já que se deve, ao mesmo tempo, apoiar-se no que conhecemos dos esquemas narrativos habituais e nos elementos contidos numa história particular. Contra uma pedagogia romântica que vê na criança um “inventor-nato”, propomos não buscar a originalidade, mas acolher com satisfação, com toda lucidez e paciência, os estereótipos culturais, os clichês conhecidos, as histórias repetidas mil vezes pelos contos populares, inclusive em suas séries para televisões. Para que as crianças tenham, um dia, a possibilidade de “ultrapassar” essas infantilidades, de tratá-las com humor ou ironia, preferindo obras mais complexas ainda é necessário que elas tenham podido se apropriar delas. (CHARTIER, Anne-Marie. 1996, p 158)

Se há uma defesa que é possível ler sem saber ler convencionalmente, então parte-se do pressuposto que o aprendiz sabe o texto “de cor”, ou seja, memoriza-o. Nesse caso, estamos falando de memorizar textos significativos para o aprendiz e de acordo com sua realidade. Saber textos de cor não é copiá-lo várias vezes, nem tampouco dominar sua forma gráfica. É saber de memória, cantando, declamando, falando... Para as crianças as cantigas de roda, poesias, parlendas, quadrinhas etc., e para os adultos, depende muito do contexto, mas podem ser músicas, provérbios, frases feitas, adivinhas etc. Quando se apresenta um texto ao aprendiz, e ele já o domina de memória, é preciso incentivar os alunos a “lerem” o texto, como um leitor

proficiente faz. Vai ajustando a fala ao escrito. Ao ler um texto adequando-o ao escrito, no caso da escola, na presença do professor ou de um colega, o aprendiz vai construindo hipótese sobre o que é ler e o que está escrito em cada lugar do texto. Quando se memoriza e “lê” uma parlenda, por exemplo, está lendo um texto completo, faz parte de nossa cultura (e é uma maneira de preservar essa cultura), dá sentido ao que lê, têm uma sequência lógica a ser observada. Ainda há um resquício de que memorizar não faz parte do processo ensino aprendizagem, e ler é só decodificar, não importa de maneira isolada, letras, sílabas e palavras, muitas vezes sem entender nada. Um aluno iniciante do processo de alfabetização ao ser questionado sobre o que leu, muitas vezes não sabe o que responder e isso reflete que a fragmentação dificulta a compreensão do todo.

NOVAS PRÁTICAS E HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

Os eventos de letramento com o advento da internet exigem novas práticas e habilidades de leitura e escrita. Precisamos de uma nova forma de competência crítica, seleção e eliminação de informação: uma nova sabedoria. O confronto que se fez entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita, e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza sugere que se pluralize letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. *Letramentos* para designar efeitos cognitivos, culturais, sociais, em função dos contextos de ação com a palavra, ora em função de variadas formas de interação com o mundo – visual, auditivo, espacial. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado. Cada um deles é parte integral de uma intercultura e de suas subculturas e exerce um papel de transformar a sociedade, porque produzem ligações essenciais entre significados e fazeres. Os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e oferecem as chaves para usar outras tecnologias mais amplas. Os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e as percepções humanas, identidades e possibilidades – são transformadas juntamente com eles.

A população, embora alfabetizada, não domina as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais

e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita. O problema não estava na *illiteracy* (no não saber ler e escrever), mas na *literacy* (no não - domínio de competências de uso da leitura e da escrita). Quando a sociedade se torna letrada, há um impacto que gera consequências, como mudanças discursivas e novas práticas de leitura e escrita. O núcleo disto são as práticas sociais de leitura e de escrita para além da alfabetização vista como aquisição do sistema de escrita. O contrário de analfabetismo é letramento, entendido como alfabetismo. O Sufixo *-mento* traz a ideia de *estado*, resultante de ação. Letrar, não dicionarizado, portanto é necessário para designar a ação educadora de desenvolver práticas sociais de leitura e escrita para além do alfabetizar. Há estreita relação entre o suporte físico e visual da escrita e as práticas de leitura e escrita. O espaço relaciona-se com o sistema de escrita, inclusive com os gêneros e usos, pois nos novos meios tornou-se possível a escrita de variados gêneros e longos textos. Chartier afirma que

(...) não existe nenhum texto fora do suporte que dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do "autor"; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os preestabelecidos pelo autor (CHARTIER, 1988, p 127).

O espaço, da escrita condiciona as relações entre escritor e leitor, escritor e texto, leitor e texto. O texto no papel é linear, sequencial. A dimensão do papel é predefinida, identifica-se seu começo, seu fim, numeradas, o que lhe atribui posição e ordem consecutiva. O hipertexto – unidade temporal -, pelo contrário, é escrito e lido de forma multilinear, multisequencial, acionam-se links, novas telas numa multiplicidade enorme de possibilidades, sem ordem predefinida. O hipertexto apresenta a dimensão que o leitor lhe der: O começo é no clique, primeira tela, e termina quando o leitor fecha uma outra tela, ao dar-se por informado. O hipertexto é dinâmico, perpetuamente em movimento. Com um ou dois cliques, obedecendo ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, em detalhe ampliado, uma estrutura esquematizada. Ele se desdobra à vontade, se multiplica,

se corta e se cola de outra forma. Não é uma rede de microtextos, mas sim um metatexto, de geometria variável, com dobras e gavetas. Um parágrafo pode aparecer sob uma palavra, um pequeno ensaio, virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso. Ao ritmo regular da página se sucede o movimento perpétuo de desdobramento de um texto caleidoscópico. O princípio do *design* orienta um novo viés sobre letramento e pode ser entendida como um processo dinâmico, o qual compreende tanto a produção de sentido quanto o resultado dessa produção. Sobre isso, Rojo, na obra *Escol@ Conectada* afirma o seguinte

Em um **design** de currículo pluralista, culturas e identidades dos aprendizes devem fazer parte da construção do conhecimento. Para isso é preciso levar em conta três elementos: **os modos de aprendizagem, os conceitos de aprendizagem e o grupo envolvido** ou o contexto estabelecido no processo de aprendizagem. As diferenças (culturais, identitárias) são positivas são positivas nesse contexto de aprendizagem, pois podem conduzir o aprendiz à percepção e à colaboração com as diferenças. Essas diferenças podem estar relacionadas notadamente, a etnia / raça (grupos minoritários, migrantes, indígenas, dentre outros), gêneros (e orientação sexual), grupo socioeconômico, comunidades (locais, regionais, globais), e / ou diferenças de ordem física ou cognitiva. (ROJO, 2014, p. 137) (Grifo nosso)

Uma concepção dessa envergadura pode ser explicada sob dois prismas: o da variação linguística – diferentes sotaques, registros e dialetos – e o de subjetividade. Ou seja, “a realidade da língua não depende simplesmente da reprodução de padrões e convenções regularizados”, uma vez que cada ato de linguagem depende da seleção de recursos semióticos específicos que servem aos propósitos dos participantes naquele momento. A tela traz mudanças entre o ser humano e o conhecimento. Provavelmente apresenta consequências sociais, cognitivas, discursivas, configurando um letramento digital, intercultural. Para alguns autores os processos cognitivos a esse letramento digital reaproximam o Ser Humano de seus esquemas mentais. O Hipertexto exige o fluxo natural do pensamento que se dá em rede, por associações, e não hierárquica e disciplinada como a escrita no papel. Primeiramente a memória (que se encontra automatizada), após a imaginação, que se enriquece com as simulações e, por fim a percepção, que se amplifica com os sensores digitais / virtuais. Enfim: novo letramento. Essa cibercultura, o texto na tela, reflete claramente uma revolução do espaço da escrita e de leitura que altera a relação do leitor com o texto porque desenvolve novas formas

de acesso à informação, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, um novo estado ou condição. Faz-se necessário refinar esse conceito, pois vivemos a introdução de novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita propiciadas pelas tecnologias de comunicação eletrônica. Captar e identificar que o letramento na cibercultura conduz a um estado diferente daquele a que conduzem as modalidades na cultura do papel.

A introdução e prática da escrita trouxeram também mudanças na recepção, nos gêneros e funções do texto, nos processos cognitivos e discursivos, na condição dos destinatários. Por isso, deve-se recuperar o significado de um letramento já ocorrido e internalizado, compreender as tradicionais práticas sociais de leitura e escrita, flagrando um novo letramento que começou a ser internalizado pela análise e contraposição com a adoção destas novas práticas digitais de leitura e escrita. Somado a isso, como estudioso, convém ao Linguista buscar um novo sentido que essa palavra recém-introduzida no contexto de uma cultura de papel – vem adquirindo ao lado de uma cibercultura. Segundo Levy (1999, p.7), cibercultura designa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modelos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço”. É necessário identificar as diferenças que estão ocorrendo e virão a ocorrer no hipertexto e definir uma nova abordagem, a qual oferecerá argumentos para repensar os “multiletramentos” e suas implicações para a participação na vida pública, econômica e comunitária. Rojo, na obra *Escol@ Conectada*, destaca

Inegavelmente, um dos grandes desafios que os novos letramentos e os multiletramentos nos impõe centra-se na profusão de definições fronteiriças: mídia, meio, modo, multimídia, texto, hipertexto, suporte, ferramenta. Sem a pretensão de apresentar conceitos acabados, as discussões nos proporcionam respostas que atendem às nossas necessidades. No âmbito dos estudos semióticos, Santaella (2007) discute e ressitua definições que impactam diretamente os novos estudos, realizando um percurso histórico que nos permite entender a evolução terminológica em cada era cultural. (ROJO, 2014, p. 140)

A partir dessa constatação e em diálogo com outras perspectivas teóricas, Rojo propõe referir essas novas linguagens como híbridas na forma, no conteúdo, no estilo, na esfera, na modalidade, na materialidade, no “conjunto de semioses possíveis”. Considerando as novas e inúmeras práticas de linguagem emergentes nas mídias contemporâneas e nos recursos tecnológicos disponíveis e em

desenvolvimento pode-se inferir que a concepção de gênero não dá conta das linguagens da alta modernidade e não possui a obrigatoriedade de abranger todas as formas de comunicação - como um conceito onipresente e autossuficiente – e por isso deve ficar com o caráter de inacabamento, aberta e flexível. Toda essa reconfiguração social em termos de produção de sentido revela uma noção ampliada de texto, ou seja, qualquer instância comunicativa em qualquer modo semiótico ou em qualquer combinação de modos, em oposição à visão de texto configurado apenas por meio da linguagem verbal escrita.

Além de uma noção ampliada de texto, **o letramento multimodal** se apoia em saberes definidos. As principais premissas são o desafio à visão de linguagem verbal como essencial ou suficiente em si mesma; as potencialidades específicas de cada modo semiótico para a comunicação e representação; a manifestação de um sentido parcial em cada modo em relação ao todo e a combinação entre os modos semióticos como responsável pela total materialização de gêneros discursivos. A influência de novas tecnologias comunicativas no consumo e na produção de textos, espaços como blogs, jogos online, SMS, chats, e mesmo o livro didático, exigem novas formas de interagir. Verifica-se um novo vocabulário: “criamos” e “construímos” em vez de escrever apenas, e “navegamos” e “exploramos” em vez de ler somente, pois a participação nesse contexto é visto como um processo ativo e interativo. É notório que essa nova concepção demanda uma abertura em torno de práticas sociais tradicionalmente valorizadas no contexto escolar, em direção a práticas antes pouco apreciadas nesse contexto, como a produção de vídeos, conforme aponta Rojo (2012). Exemplos dessa natureza são tomados como ponto de partida, na sala de aula, por estarem voltados às culturas, aos gêneros, às mídias e às linguagens que fazem parte do contexto onde os alunos estão inseridos.

Uma das habilidades para interagir nesses ambientes é manipular conhecimentos sobre o potencial de modos semióticos diversos e compreender que a escolha entre textos impressos ou eletrônicos, construídos com base na combinação de imagens, sons e/ou palavras depende de propósitos e contextos definidos. Nessa perspectiva, são indispensáveis novas práticas, tanto de produção quanto de análise crítica, porque, segundo Dionísio

a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONÍSIO, 2005, p. 131)

As tecnologias movem as pessoas da era da 'escrita' para a era da 'autoria multimidiática', em que documentos e imagens de notações verbais e textos escritos propriamente ditos são meros componentes de objetos mais amplos de construção de significados. Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE 1994a, 1998). Além disso, todo letramento é letramento multimidiático: não se pode construir significado com a língua de forma isolada. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático. O letramento multimodal é enquadrado como um processo de produção em que forma e sentido acontecem ligados, em relação a ser apto para. O termo letramento multimodal indica que muitas das discussões se direcionam a questões de ensino e o conceito de multimodalidade seria o ponto de partida para compreender e explicar como os significados são construídos socialmente, qual o conjunto de saberes envolvidos na realização dessas construções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler é compreender. A leitura - oral, silenciosa, em grupo - denota uma atitude cuja finalidade é a compreensão, destacando aspectos textuais: estrutura, língua, informações, coerência. Letramento é o estado, a condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita que também participam de eventos de letramento. A concepção que se defende é o pressuposto de que indivíduos que dominam o uso da leitura e da escrita mantêm formas de interação, competências discursivas, competências cognitivas, com os outros e com o mundo que os cerca, e isso lhes confere um diferenciado estado de inserção em uma sociedade letrada. Isso tudo consiste no contrário de analfabetismo, alicerçado predominantemente nas

habilidades de leitura e escrita da linguagem verbal, para uma ampla e vasta proposta sobre a linguagem, como gênero discursivo, considerando os variados recursos semióticos mobilizados. Essa amplitude relaciona-se ao contexto contemporâneo, pelos desenvolvimentos tecnológicos e notadamente pelo fenômeno da globalização: a proximidade entre diversidade cultural e social.

Aprender a ler convencional e significativamente é fundamental para a participação da cultura letrada de um povo. Quanto melhor compreender o processo de construção do conhecimento mais eficiente será o trabalho dos alfabetizadores. Ampliou-se a noção sobre linguagem e, em vista disso, a proposta dos multiletramentos reconhece o papel do letramento tradicional e enfatiza a complementaridade das formas tradicionais de letramento - as quais envolvem leitura e escrita da linguagem verbal, como processos socialmente constituídos – com a interação de novas formas de significação, baseadas na manipulação de diferentes recursos semióticos, como imagens e sons.

Por isso, à medida que a sociedade se educa em direção aos multiletramentos, as ações em busca de uma participação mais incisiva na vida contemporânea se tornam atentas ao conhecimento, aos processos especializados relacionados a saber interagir em gêneros discursivos e ser eficaz na participação mais apropriada nessas práticas, uma vez que os saberes dos multiletramentos podem ser definidos como as habilidades de interagir com a pluralidade, como leitores e produtores. O artigo defendeu que as inúmeras atividades das quais o cidadão participa exigem esse conhecimento, baseado na utilização de uma multiplicidade de linguagens, nas práticas sociais, compreendendo culturas e contextos, distante de uma visão de letramento sustentada na apreensão de regras e sua aplicação. Deve-se, portanto, ampliar este novo sentido: letramento é historicamente fenômeno plural. Diferentes letramentos ao longo do tempo, diversos letramentos no nosso tempo; diferentes espaços de escrita e diversos mecanismos de produção, reprodução e difusão, resultam em diferentes letramentos. Dessa maneira, os problemas de literacy/illiteracy surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita. O problema não se verifica no não saber ler e escrever – illiteracy -, mas na literacy, isto é, no não-domínio de competências de uso da leitura e da escrita. Como se constatou em Chartier, as práticas de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante na

constatação de que a população, embora alfabetizada, não domina as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita. Perseguir a ampla compreensão de letramento, buscando esse novo sentido, além apenas de prática de leitura e de escrita no contexto de uma cultura do papel é tarefa imprescindível de todo educador, pois a sociedade ao se tornar letrada, produz um impacto, gera consequências como mudanças discursivas e novas práticas de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo. Ed Unesp. 2002.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo. Ed Unesp. 1998.

CHARTIER, Anne Marie. **Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1996.

_____. **Discursos sobre a leitura. 1880-1980**. São Paulo. Ática. 1995.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). **Encyclopedia of language and education**, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177- 196. (e-book)

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49 (2): 455-479, Jul./Dez. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e letramento**. In: _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-43.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola, 2012, p. 11-32.

ROJO, Roxane. (org.) **Escola conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo. Parábola. 2014.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3. ed. trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre. Artmed, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 15 mar. 2015.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 18 abr.2015.

Tailor Roberto Malossi é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo. Atua como Professor de Português e Redação no Ensino Médio da Escola Haidé Tedesco Reali. E-mail: tailorm@gmail.com

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tânia Mara Rubin Deutschmann

RESUMO

O trabalho intitulado “A importância da leitura na Educação Infantil” teve como objetivo aprofundar estudos sobre o processo de leitura na formação de leitores desde os anos iniciais. Buscou-se elucidar sobre a importância de formar sujeitos leitores não apenas no sentido de alfabetizar (ler e escrever), mas de fazer a interpretação do que se lê e utilizar o conhecimento em busca de outro modelo sociedade. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com subsídio em autores que tratam do tema. De posse do conhecimento, constatou-se que o gosto pela leitura e o hábito de ler precisa ser estimulado desde a Educação Infantil e que o professor, nessa etapa de ensino, é a figura principal, pois cabe a ele o papel de adotar metodologias que despertem o gosto e o prazer pela leitura, para que a escola possa formar leitores com capacidade de interpretação e de intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Formação do leitor. Professor. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa “A importância da leitura na Educação Infantil” tem sido assunto de debate na atualidade e uma das preocupações da escola no sentido formar leitores não apenas no sentido do aprendizado e o domínio da leitura, mas da leitura interpretada. Apesar de vivermos no mundo virtual, no qual as informações chegam a todo momento, cada vez mais as escolas têm formado analfabetos. Alunos chegam ao final do Ensino Fundamental com dificuldades de interpretação e sem o hábito de leitura. A leitura é instrumento fundamental para a apropriação do conhecimento e poder de atuação na sociedade visando à construção de um mundo melhor.

Nesse sentido, o trabalho teve como objetivo refletir sobre a importância da leitura na Educação infantil, pois, desde pequena, a criança vive e convive com o mundo da leitura. Assim sendo, é preciso desenvolver hábitos de leitura pelo gosto e prazer de ler. A questão indagadora foi, portanto: “Como desenvolver nos alunos de Educação Infantil o gosto pela leitura?”

Como objetivo geral, buscou-se compreender que metodologias o professor pode utilizar para estimular hábitos de leitura desde os anos iniciais de escolaridade de uma criança, de forma lúdica e prazerosa, para que desenvolva hábitos de leitura e a competência de interpretar o que lê. Para responder a questão e contemplar o objetivo proposto, como metodologia utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica. O artigo procura fazer uma breve reflexão sobre a importância da leitura na Educação Infantil e o papel do professor nessa etapa de ensino.

1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos últimos anos tem-se dado muita ênfase à qualidade da alfabetização no Sistema Educacional Brasileiro, pois os resultados obtidos através de pesquisas apontam falhas nesse processo, como: índices de analfabetismo elevado (dificuldade de escrita, interpretação, elaboração), evasão, repetência etc.

Apesar dos avanços e discussões sobre a educação no país ainda se verifica uma grande defasagem na alfabetização, principalmente no que se refere ao analfabeto funcional, ou seja, o sujeito que consegue ler e escrever, porém não compreende o sentido da frase ou a mensagem do texto. Esse é um assunto que inquieta as escolas, pois se está formando leitores sem capacidade de codificação das informações, conseqüentemente, sem capacidade crítica e de intervenção social.

Para Soares, Aroeira e Porto (2010, p. 46), ler é “atribuir significado a um texto, é saber interpretar a ideia escrita”. Acontece quando um aluno, ao ler a mensagem de vários textos, sabe interpretar o significado, mesmo não sabendo o código e as normas da escrita. Mesmo sem saber o nome de cada letra, sem saber se é maiúscula ou minúscula ou sem saber as regras de combinação silábica e ortográfica, a criança é capaz de fazer uma leitura apropriada de textos que fazem parte do seu dia-a-dia.

Para Zilberman (1984, p. 107 apud FERREIRA; PRETTO, s.d.), “As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens.” Assim,

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. “Erotizada” – sim, erotizada! – pelas delícias da leitura ouvida, a criança se volta para aqueles sinais misteriosos chamados letras. Deseja decifrá-los, compreendê-los – porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro! (ALVES, 2010, s/p).

Portanto,

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. O professor não precisa omitir, simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considera difíceis, pois, se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita. (RECENEI, 1998).

Conforme destaca o RECENEI (1998), a leitura não é decifrar códigos da escrita, mas a construção do significado do que se vê ou ouve. Por outro lado, o professor não precisa omitir ou substituir sinônimos para facilitar a interpretação da criança, pois “A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura”. Ou seja, é preciso apresentar textos mais difíceis ou com um vocabulário mais rico para promover o crescimento intelectual da criança, como também para aumentar o seu vocabulário.

Solé (1998 apud AMORIM; FARAGO, 2015) defende que no ensino da leitura só se aprende a ler lendo, e que o leitor deve estar em contato com os mais diversos tipos de textos que se utiliza no dia-a-dia, mostrando para a criança o que precisa ser construído no aprendizado da leitura. Por essa razão, a escola, desde a Educação Infantil, precisa propiciar o contato com textos diversos.

Através desse tipo de leitura, que começa muito antes da escola, e continua fora dela, a criança será capaz de fazer suas próprias descobertas sobre o código escrito, e sobre o seu uso convencional. [...] Essas ‘descobertas’ sobre as normas da escrita, que são incorporadas ao seu conhecimento, não ocorrem naturalmente, pois depende de informantes, tais como de familiares, colegas, professor e de situações em que as informações são contextualizadas. (SOARES, AROEIRA; PORTO, 2010, p. 48).

Portanto, se o aluno for estimulado a ler e a interpretar ele construirá mais rapidamente o conceito de leitura e escrita. Isso depende dos recursos e dos estímulos que a família e escola lhe proporcionarem.

Como se verifica, formar alunos leitores tem sido um desafio cada vez maior para as escolas, especialmente nos dias de hoje em que se tem a internet chamando a atenção com desenhos, histórias contadas, filmes atrativos. A internet traz um cabedal de informações e atrativos, mas não ensina o aluno à compreensão do que visualiza ou do que ouve. Por isso, a leitura precisa iniciar em casa, com o suporte dos pais para ensinar os filhos a codificar as informações, e deve ser continuada na escola, com o auxílio do professor, para que a criança vá construindo a habilidade de interpretação do que ouve ou visualiza. Conforme destacam Barros e Gomes (2008),

[...] é essencial desenvolver a motivação e gosto pela leitura, desde muito cedo, antes do aprendizado formal, através do contato direto com livros infantis e diversos tipos de textos (poesias, parlendas, adivinhas, contos, gibis, entre outros), a relação afetiva com a leitura se estabelece na infância, portanto, para constituir-se um bom leitor a prática de leitura precisa ser desenvolvida em casa e na escola.

A questão, portanto, é introduzir o aluno no mundo da leitura desde cedo e torná-lo atraente a ponto de envolvê-lo para constituir-se um leitor. Para isso, faz-se necessário repensar e organizar o planejamento diário, realizando um trabalho no qual o momento da leitura seja lúdico e de prazer, pois somente com experiências boas a criança vai adquirindo gosto pela leitura.

A Educação Infantil, hoje, não é mais concebida como um lugar de abrigo de crianças. Não exerce, portanto, mais um papel assistencialista. Entretanto, as instituições de ensino enfrentam muitos desafios para oferecer um ambiente educativo que desenvolva os aspectos afetivo, cognitivo e motor da criança, atendendo suas necessidades, que vão além do cuidar (FERREIRA; DIAS, 2002 apud AMORIM; FARAGO, 2015). Essa etapa de ensino, mesmo não sendo classificatória, exige do professor estratégias e metodologias de ensino que auxiliem o aluno a desenvolver tais aspectos e trabalhem situações de aprendizagem de leitura para anteceder e enriquecer a alfabetização futura.

A leitura não é somente a dos livros infantis propriamente ditos. Ela pode ser realizada de formas diferentes, como pela leitura de imagens, utilizando a

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

capacidade de compreender o mundo; pelo lúdico, em que a criança desenvolve o raciocínio, buscando solucionar de maneira mais simples aquela situação que lhe foi apresentada; através do desenho, que desenvolve, além da psicomotricidade fina, a coordenação viso-motora, a percepção de detalhes, de minúcias, de equilíbrio, ritmo e, principalmente, a organização do pensamento.

É preciso trabalhar uma série de atividades, de forma lúdica, através das quais a criança possa desenvolver seu corpo, seu ritmo, sua atenção, sua concentração, fazendo uso de sua imaginação, que lhe é peculiar e organizando-se para enfrentar com mais segurança esta tarefa tão complexa que é aprender a ler. Dessa forma, é necessário que se recorra ao método natural, ou seja, trazer a realidade para dentro da sala. Segundo Feil (1984, p. 65),

É preciso repensar o que está oferecendo para a criança, selecionando palavras, frases, textos, histórias que permitam à criança inúmeras experiências, como falar, observar, experimentar, registrar e, principalmente, viver com intensidade e satisfação. É importante lembrar que os primeiros contatos com a leitura são fundamentais para a formação de um bom leitor. Se a leitura for apresentada sob forma lúdica, agradável e significativa, certamente se estará aí proporcionando o nascimento de um bom e verdadeiro leitor. Porém, a leitura que for apresentada sob forma opressora, estática, mecânica, fragmentada e isolada da realidade, não criará hábito de ler. Pelo contrário, afasta a criança da leitura, pois todo o livro lhe trará recordação das experiências negativas que os livros didáticos lhe forneceram.

As experiências proporcionadas à criança são, portanto, fundamentais para despertar o gosto pela leitura, pois a criança, desde muito pequena, aprende a reconhecer com facilidade nome de pessoas, animais, objetos de seu ambiente familiar, isto é, reconhece substantivos. Um procedimento natural é iniciar o processo da leitura com estes substantivos envolvidos em ideias conhecidas, significativas, concretizáveis, permitindo sua exploração através dos sentidos.

O estímulo precisa partir dos educadores para que se formem sujeitos leitores desde os anos iniciais. A leitura não pode ser visualizada como uma obrigação da escola ou uma das atividades para o cumprimento do plano de ensino, mas como uma atividade prazerosa.

Assim, é essencial para o sucesso com o trabalho da leitura em sala de aula, a utilização de um universo textual amplo e diversificado, fazendo-se necessário que o aluno entre em contato com os vários tipos de textos que circulam socialmente [...].

Por isso, é importante proporcionar aos alunos diversificadas situações nas quais a leitura esteja em foco, pois se aprende a ler lendo e a interpretar o que leu interpretando. (DIAS, s.d., s.p.).

O professor da Educação Infantil tem, portanto, papel fundamental nessa etapa do ensino, pois ele é o mediador do processo de leitura. A criança, nessa fase, ainda não sabe ler, mas faz uma interpretação daquilo que foi lido, da forma como foi lido, ou seja, a atitude do professor é importante para a interpretação da leitura que o aluno faz. Cabe a ele o desafio de estimular a criança ao gosto pela leitura e, para isso, é preciso utilizar de metodologias que despertem na criança o gosto pela leitura e o hábito de ler. Assim, é preciso que seja um leitor ativo, convicto, que mostre interesse pelo que está lendo.

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (RECENEI, 1998, p. 43).

Para isso, o RECENEI (1998) destaca que é preciso criar um ambiente favorável à prática de leitura. Orienta, para tanto,

- dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com a ajuda das crianças;
- organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si. Para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças;
- possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas;
- possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares. Uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos.

O estímulo à leitura requer, portanto, atitudes do professor em sala de aula, desde conhecer o gosto dos alunos, oportunizar a eles escolher os livros, levar para casa, organizar um espaço agradável para ler e contar histórias.

Corroborar com a afirmação Frantz (2001, p. 45) ao dizer que “[...] a melhor maneira de transformar meninos e meninas em leitores e escritores críticos é colocá-

los em contato com materiais impressos dos mais diferentes tipos: livros, revistas, anúncios, cartazes etc.”

Como visto, várias estratégias podem ser usadas para despertar o gosto pela leitura. Uma das práticas relevantes na Educação Infantil é o trabalho com a literatura infantil por meio da roda de leitura, realizada diariamente. Para isso, é importante que se utilizem procedimentos “antes, durante e depois da leitura”, oportunizando a criança a falar, transmitir seus valores, sua cultura, suas percepções sobre sua vida e seus conflitos do dia-a-dia. É importante a escolha do texto, o professor conhecer o que será lido, preparar-se para a leitura e apresentar o livro às crianças: capa, folha de rosto, autor, editora, dedicatória, resumo da história na contracapa, fazendo com que comentem o assunto do qual trata o texto (AMORIM; FARAGO, 2015).

Outro momento importante, segundo as autoras, é permitir que as crianças olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida, criando certo suspense e não interrompendo a leitura quando aparecer uma nova palavra. Isso contribui para que a criança construa sua própria interpretação do texto. Sendo assim, deve-se propiciar leitura de histórias seguidas de várias atividades, permitindo a fantasia, imaginação, simbolização e construção de sentido. O que a criança aprende não é o ato, mas o gesto do ato, segundo Colomer e Camps (2002 apud AMORIM; FARAGO, 2015).

As práticas de leitura, portanto, devem começar desde a Educação Infantil, oferecendo diversos textos, começando pelo mais simples e ampliando os gêneros de leitura, selecionando aqueles que propiciam uma reflexão crítica para que se possa construir leitores também críticos. Dessa forma, o leitor passa a entender melhor o mundo que vive, enfrentando os obstáculos que vão surgindo e se tornando um sujeito ativo, capaz de lutar por outro modelo de sociedade na qual todos possam ter direitos.

CONCLUSÃO

Nos últimos anos, o avanço da informação mudou também a relação das pessoas com o mundo. Hoje, as crianças, desde pequenas, têm contato com uma série de informações por meio do celular ou computador. Aprendem também

facilmente a se comunicar e interagir com outras pessoas. Mesmo não estando ainda alfabetizadas no sentido estrito da palavra, estão fazendo a leitura de mundo quando ouvem histórias, cantos, visualizam imagens e falam sobre elas, enfim, o mundo virtual tem possibilitado a interação da criança com o mundo.

Os professores precisam saber como lidar com essas novas ferramentas que estão à sua disposição e buscar formas de estimular a leitura na Educação Infantil, pois nessa etapa da escolaridade a criança ainda não lê no sentido literal da palavra, mas lê ouvindo, visualizando imagens, comentado, interpretando. A criança precisa ser estimulada para a leitura e ser trabalhada a habilidade de interpretação. Somente assim, a escola está formando leitores com capacidade de interação e de atuação na sociedade. Diga-se leitores aqueles indivíduos que sabem interpretar o contexto, estabelecer relações e compreender o que está nas entrelinhas, ou seja, ter uma compreensão do que leu e utilizar esse conhecimento para sua vida.

É preciso, portanto, despertar o desejo, o gosto e o interesse pela leitura nos primeiros anos de escolarização, de modo que o aluno se torne um leitor autônomo e criativo. Cabe ao professor proporcionar esses momentos de leitura que tenham sentido para o aluno para que, assim, possa se constituir em leitor criativo e reflexivo.

Acredita-se que o gosto pela leitura possa ser construído através de atividades que despertem no aluno esse desejo. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica auxiliou na compreensão de que o papel do professor é imprescindível nessa etapa do ensino, assim como a atitude, as estratégias de leitura e a criatividade para trabalhar a leitura de forma lúdica e prazerosa para que, assim, desperte o gosto pela leitura e, conseqüentemente, o hábito da leitura.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O prazer da leitura**. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/oprazerdaleitura.htm>> Acesso em: 18 mar. 2016.

AMORIM, Meire Catalani Beluzo; FARAGO, Alessandra Corrêa. As práticas de leitura na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 134-154, 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200353.pdf>>. Acesso em: 21 mar.2016.

BARROS, Tristana Nascimento; GOMES, Erissandra Gomes. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. In: **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 3, 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462008000300008&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2016

DIAS, Lucimeire Cavalcanti. **O papel da escola na formação de leitores críticos**. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/LucimeireCavalcanti/formao-de-leitores-criticos-lucimeire-cavalcanti-diasdocx>>. Acesso em: 30 maio 2013.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização – um desafio novo para um novo tempo**. 4. ed. Ijuí: Vozes, 1984.

FERREIRA, C. Fernanda; PRETO, Valdir. **A importância da utilização da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança**. Disponível em: <<http://jne.unifra.br/artigos/4749.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016

FRANTZ, Maria Helena. **O ensino da leitura nas séries iniciais**. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Coleção Temas Sociais).

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

Tânia Mara Rubin Deutschmann é mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Pós-Graduada em Sociologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Pedagoga pela UNIJUI. Aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil do Centro Universitário Internacional (UNINTER).

GÊNERO NOTÍCIA: UMA ANÁLISE DOS MODALIZADORES E SEUS EFEITOS DE SENTIDO NOS TEXTOS

Claudia Maira Silva de Oliveira

Ana Paula Teixeira Porto

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os modalizadores presentes nas reportagens que tenham como temática o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. O corpus de análise é constituído por textos extraídos de sites como G1, MSN e BOL, publicados na semana última semana do mês de março de 2016. Serão identificados qual a função e a importância desses modalizadores, bem como os efeitos de sentido que trazem aos textos, sinalizando como os pontos de vista são construídos. Para a realização deste trabalho, será realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da argumentação, dos modalizadores e do gênero reportagem, a qual dá subsídio às análises, fundamentadas na perspectiva da linguística textual. Dentre os textos referenciais teóricos e críticos contemplados encontram-se contribuições de Koch, Fiorin, Garcia, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Notícia; Modalizadores; Leitura; Impeachment; Leitura.

UMA DISCUSSÃO SOBRE O GÊNERO NOTÍCIA

Este trabalho busca analisar de que forma os modalizadores de leitura contribuem para a compreensão e construção de sentidos dos textos. Para este estudo, foi selecionada uma notícia do mês de abril do corrente ano de 2016, momento histórico no qual circularam muitas notícias sobre o Impeachment da Presidente Dilma Rousseff. A notícia foi extraída do site G1, por ser um veículo de fácil acesso e de grande repercussão entre internautas.

Para a realização do artigo, será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica acerca da argumentação, dos modalizadores e do gênero notícia, a qual dá subsídio às análises, fundamentadas na perspectiva da linguística textual. Para auxiliar teoricamente este artigo, serão utilizadas as contribuições de Koch, Fiorin, Garcia, entre outros, além de referenciais teóricos e críticos que tratem sobre a importância da discussão desta temática.

Tendo em vista que os suportes virtuais são um dos maiores veículos de disseminação de informação, optou-se pelo estudo de textos publicados neste meio. Conforme explica Manguenau (2001, p. 71), citado por Marcuschi (2008) na obra *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, “é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como o seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, nos radiofônicos, na tela do computador etc”.

Nesse sentido, conforme destaca Marcuschi (2008), o meio pelo qual o texto é veiculado é de sua importância para que atinja determinada abrangência, bem como o perfil dos leitores. No caso deste estudo, através das notícias veiculadas em sites de amplo acesso acontece uma difusão dessa problemática que assola o Brasil atualmente: o impeachment de Dilma Rousseff. É importante ainda salientar que os sites são diariamente visitados por um número bastante significativo de leitores, o que permite a ampliação dos assuntos abordados por eles e, por consequência, as ideias, informações e julgamentos que veiculam.

O gênero notícia foi considerado por muito tempo como um tipo textual narrativo que deve contemplar a exposição de fatos verídicos sem a interferência da posição do autor. Rossi e Ramires (2008) apontam que a notícia deve ter compromisso com a verdade e imparcialidade dos fatos, ou seja, não deve exprimir nenhum juízo de valor, precisa também deixar de lado a opinião e ponto de vista de quem escreve. Segundo os teóricos, se o jornalista tomar partido e direcionar o fato de acordo com suas ideologias, estará sendo incorreto para com o compromisso assumido em sua profissão:

A notícia só será confiável se os fatos forem reproduzidos exatamente da maneira como eles são e para isso, as audiências acreditam haver técnicas jornalísticas que consigam extrair a verdade dos fatos. Não obstante a qualidade da notícia estar associada principalmente o conceito de imparcialidade e esta relação estar disseminada também o meio jornalístico [...] (ROSSI, RAMIRES. 2008, p. 5)

Nessa mesma perspectiva de imparcialidade e comprometimento com o fato descrito, Lustosa (1996), apud Boroni (2013), esclarece que a “notícia é a técnica de relatar um fato” ou, ainda, “notícia é o relato do fato, não o fato”. Para Lustosa (1996) a notícia tem o objetivo de chamar a atenção do leitor para determinado acontecimento, precisa de uma informação, do contrário é apenas um relato. É

importante salientar que esse gênero textual também exige técnicas e redação jornalística e deve seguir uma estrutura e linguagem característica do gênero.

A notícia traz consigo características sócio históricas e culturais, exige que o jornalista pesquise e apure os fatos para posteriormente interpretá-los. Conforme defende o autor acima citado, a notícia segue características próprias e rígidas, principalmente quando se diz respeito à estrutura e à imparcialidade, ou seja, descrever somente o fato sem comprometer-se. Além de defender a mesma conceituação de narratividade e neutralidade em relação à notícia Vanilda Salton Köche (2012) destaca que os textos pertencentes a este gênero devem apresentar uma linguagem clara e objetiva, períodos curtos e diretos, além de não expor juízo de valor algum diante do assunto exposto.

De encontro às ideias já expostas no decorrer desse artigo, em relação à argumentação, Koch (2010) afirma que muitas modificações e alterações já aconteceram. Para Engedore a língua é um processo interativo, sendo assim, o locutor, mesmo inconscientemente deixará suas marcas ideológicas no texto, o que se conduz a concluir que a notícia deixa de ser apenas narrativa e passa a ser um misto de informação e argumentação, que perpassará por toda a atividade discursiva. Logo, é pertinente pensar em como as notícias constroem esse posicionamento e como deixam ser apenas uma narração para revelarem também um argumentação.

Na obra *Coerência Textual*, Koch e Travaglia (2004) destacam que a argumentatividade é um elemento evidente no texto. Então quando se reflete sobre o texto da notícia, ela também pode estar associada. Segundo os autores, essa argumentatividade pode acontecer por meio de “uma série de marcas ou pistas”, como por exemplo, tempos verbais, os operadores e conectores argumentativos ou ainda os modalizadores de leitura. Segundo as teóricas, será através dos indicadores que o leitor poderá compreender o texto e a intencionalidade do locutor.

O texto necessita de uma série de elementos que formam um conjunto, o qual permitirá a compreensão do assunto tratado nele, sendo assim, cabe ao leitor estar atento a todas as manifestações ali presentes. Além dos operadores já mencionados, é necessário também levar em consideração as imagens, que geralmente acompanham as notícias nos meios digitais. É importante observar que uma simples foto, em alguns casos, poderá ser determinante para o entendimento

ou então complementar a intensão de quem escreve.

Para Lucia Santaella (2005), a imagem contribui significativamente na construção de sentido visual, para a teórica esta linguagem é tão importante quanto a escrita, anexada intencionalmente à notícia tem como objetivo completar o sentido do que está sendo tratado. Assim como a linguagem não é neutra, a imagem também carrega consigo aspectos ideológicos, uma vez que possibilita além de uma leitura mais expressiva, chamar a atenção do leitor para o que está apresentando.

está longe de ser um aparelho inocente. Ela é fruto de um certo desenvolvimento da visualidade do ocidente, trazendo consigo caracteres simbólicos consideráveis [...] Muitos tipos de imagens visuais fixas são produzidas artesanalmente, através da mão, o que dá a linguagem gestual um desempenho importante na produção dessas imagens. São, por isso mesmo, linguagens híbridas entre o visual e o gestual, ou melhor, o visual guarda em si a marca do gesto de sua produção. (SANTAELLA, 2005, p. 382-383)

MODALIZADORES: EFEITOS DE SENTIDOS NOS TEXTOS

Koch (2010) afirma que os modalizadores consistem em adjetivos, advérbios e locuções adverbiais como, por exemplo, (talvez, provavelmente, certamente, provavelmente e etc); Além dos verbos auxiliares como (poder, dever, entre outros); também existem a construção de auxiliar + infinitivo e por fim as orações modalizadas. A partir deste esboço serão esclarecidos: quais são os modalizadores de leituras? Que funções exercem em relação aos enunciados?

Após as discussões acerca do gênero notícia bem como suas implicações e especificidades, compreende-se que este tipo de texto não só tem o objetivo de descrever a respeito dos fatos, mas também argumentar e atribuir juízos de valor de acordo com as próprias opiniões de quem escreve. As intencionalidades e direcionamentos acontecem, segundo Koch (2010), por meio de “indicadores modais, também chamados de modalizadores, são igualmente importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito” (KOCH, 2010, p. 52). A autora defende que os modalizadores são responsáveis pelo sentido que se atribui ao texto, ou seja, determinam a compreensão do tema tratado, além da intencionalidade do enunciador.

Conforme destaca Fiorin (2000) é por meio dos elementos modais que o

enunciador deixará pistas, as quais serão capazes de contribuir na construção de sentidos dos textos. Além disso, podem também apresentar incompatibilidades e compatibilidades modais, que poderão determinar a intensão e o direcionamento argumentativo e interpretativo de cada enunciado, proporcionando uma tomada de consciência e posicionamento do expectador.

Com base em estudos de Cordeiro e Silva (2016), os indicadores atitudinais revelam o estado psicológico do locutor, por meio dos enunciados que produz. “A atitude subjetiva do locutor em face de seu enunciado pode traduzir-se também numa avaliação ou valorização dos fatos, estados ou qualidades atribuídas a um referente.” (CORDEIRO; SILVA, 2016, p. 53). É através dos modalizadores que se pode entender o ponto de vista do enunciador, pois, de acordo com as autoras, os elementos utilizados poderão definir o posicionamento e opinião de quem escreve.

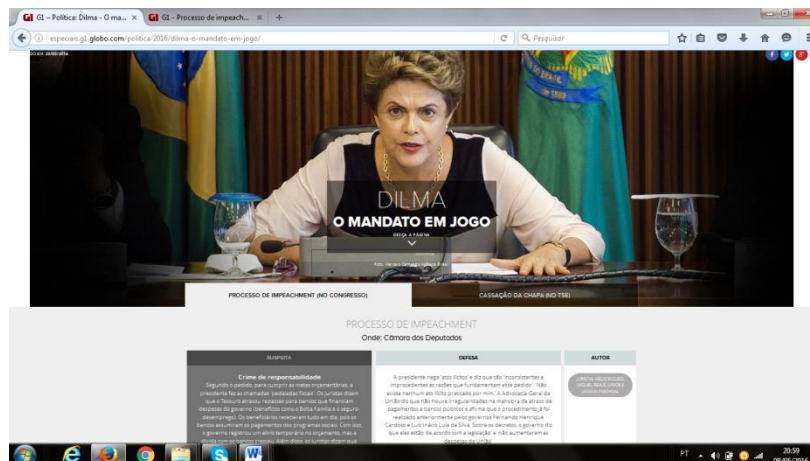
A argumentação é um dos modos de organização textual que mais explicita e apresenta os modalizadores, sendo que através deles o leitor compreenderá as marcas de opinião do enunciador. Por isso deve-se preocupar-se com a função e a credibilidade de quem escreve, pois acabará por influenciar uma série de indivíduos que irão ler tal texto. É por meio de palavras simples e aparentemente inofensivas que o sentido de cada enunciado poderá modificar-se, além disso, permitirá definir opiniões que em muitos casos poderão dirigir seu ponto de vista, como se pode visualizar no fragmento a seguir:

A expressão do ponto de vista do enunciador em relação a um fato é o que chamamos de modalização. Podemos afirmar que a modalização é a projeção, no enunciado, de marcas explícitas da opinião do enunciador. Por ser frequente nos textos em que o enunciador deixa clara sua opinião a respeito do assunto tratado, ela é bastante comum em textos argumentativos (FARACO, 2011, p.182).

Conforme destaca Michel Pêcheux (1995), todo texto traz consigo características sócio ideológicas presentes na sociedade e no contexto histórico em que é produzido, além disso é por meio do discurso e a escolha de seus elementos que se torna possível compreender a intenção do interlocutor. É por meio de vários elementos, inclusive as marcas modalizadoras, que se percebe o posicionamento de quem escreve, uma vez que, para Pecheux (1995), as ideologias, pensamentos políticos, econômicos de determinado grupo ficam evidentes através destes dados.

ANÁLISE DE UMA NOTÍCIA

O excerto a seguir é uma reprodução integral da notícia a ser analisada.



Dilma O mandato em jogo

Crime de responsabilidade

Para cumprir as metas orçamentárias a presidente realizou as “pedaladas fiscais”. Os beneficiários receberam tudo em dia. Com objetivo de dar uma tregua nas dívidas a presidente utilizou deste dinheiro dos bancos públicos, porém as dívidas aumentaram. Houve a edição de seis decretos, em 2015, que, aumentaram os gastos em R\$ 2,5 bilhões. O pedido também cita a Lava Jato e a situação da Petrobras.

Defesa

A presidente nega que houve atos ilícitos, e que as atitudes tomadas foram para amenizar as dívidas. Ela ainda destaca que os empréstimos foram feitos por outros presidentes, ainda ressalta que as medidas estão de acordo com a constituição.

(Publicado em: 23/03/2016)

Site: <http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/dilma-o-mandato-em-jogo/>

A análise da notícia Dilma O mandato em jogo publicada em 23 de março de 2016, no site :<http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/dilma-o-mandato-em-jogo/>, será dividida em três momentos: a) primeiramente será feita uma contextualização acerca da notícia; b) será analisado o conjunto do texto: parte verbal, imagem e produção na construção de sentidos; c) por fim será feita a análise dos modalizadores e operadores argumentativos presente.

“Dilma O mandato em jogo”, foi publicada pelo site G1 em pleno mês de efervescência da possibilidade de Dilma ser afastada da Presidência. Os respectivos créditos da notícia ficam a cargo de: Edição - Clara Velasco, Rosanne D'Agostino e Thiago Reis (Conteúdo), Leo Aragão (Infografia). Design - Karina Almeida, Roberta

Jaworski e Juliane Monteiro. Desenvolvimento - Rogério Banquieri e Fábio Rosa e a foto foi feita por Marcelo Camargo. Ainda é importante destacar que este site é de propriedade da TV Globo que tradicionalmente é conhecida por contribuir na manipulação da opinião pública através das notícias que veicula e da forma como as noticia. É oportuno observar que, assim como a notícia em análise, várias outras foram publicadas nesta mesma época e apresentam o mesmo teor crítico em relação ao mandato da presidente, e nas quais também se notam aspectos tendenciosos a favor do Impeachment.

A notícia extraída do site G1 apresenta uma fotografia Dilma, em que mostram claramente, através de suas feições, o desagrado e a indignação da presidente diante dos processos de acusações, os quais posteriormente lhe renderiam o processo de impeachment. Pode-se observar que a imagem funciona como um complemento ao título “Dilma O mandato em jogo”, que permite a compreensão de que a presidente não está contente, mas sim indignada e furiosa diante das acusações.

Ao se pensar na imagem que integra a notícia, é possível inferir que ela tem uma função: a de mostrar o desagrado da presidente diante das acusações. Através das sobrancelhas elevadas da presidente, entende-se que ela está raivosa, e esse ângulo utilizado pelo fotografo a desfavorece, pois a apresenta como um “monstro”. Nesse sentido Santaella (2005), destaca que as fotografias anexadas aos textos buscam chamar a atenção do expectador, no caso das notícias em análise neste artigo, pode-se visualizar que a linguagem visual completa a escrita, sendo que a lente da câmera funciona como o olhar do narrador, que mostra a fúria da presidente.

Na primeira e na segunda linha da notícia podemos visualizar as palavras “fez” e “atrasou”, (a presidente fez as chamadas 'pedaladas fiscais'. Os juristas dizem que o Tesouro atrasou repasses para bancos que financiam despesas do governo), estas palavras aqui sinalizam que a presidente já praticou as ações, os verbos “fez” e “atrasou” estão conjugados no pretérito perfeito, que indicam uma ação concluída. Através do tempo verbal das palavras fica explícito a intencionalidade de quem está narrando os fatos, ou seja, precisa-se analisar os verbos como categorias semânticas e discursivas que contribuem na construção de sentidos do enunciado Vargas (2010).

A notícia em análise é dividida em duas partes: a primeira destina-se à acusação ao mandato da presidente e a segunda, à defesa. No entanto é importante salientar que a primeira parte é maior, além de conter um maior número de argumentos. Na parte dedicada à “defesa” chama a atenção por não haver nenhuma autoridade nomeada, isso é importante porque, se houvesse esse tipo de argumento, daria maior credibilidade à defesa. Diferentemente da primeira parte, destinada à acusação, há presença do discurso dos juristas que acusam as ilegalidades cometidas pela presidente, o que confere ao “crime” um valor de confiabilidade.

A distribuição de informações na notícia também é um fator importante que assinala a argumentatividade do texto. Também chama a atenção que a parte destinada à acusação do crime é maior, ou seja, há uma quantidade significativa de acusações, enquanto que a defesa é bem menor, com menos argumentos, mais uma vez o jornalista não é imparcial e toma partido em acusar.

É possível também identificar que a descrição feita na linha 3, (despesas do governo (benefícios como o Bolsa Família e o seguro-desemprego)), salientam que o Bolsa-Família e Seguro-Desemprego são “despesas” e não investimento ou direito da população. Esses gastos chamados pelo jornalista de “despesas” assinalam que os direitos dos cidadãos brasileiros não são prioridades, mesmo que a sociedade contribua para esta finalidade, como no caso dos trabalhadores. A simples seleção do termo indica que a despesa é um gasto enquanto deveria ser um investimento, pois o Bolsa-Família é um auxílio que tem como finalidade ajudar as famílias carentes ascender socialmente e economicamente.

A inserção da conjunção “mas”, na linha 7 (“Com isso, o governo registrou um alívio temporário no orçamento, mas a dívida com os bancos cresceu.”) tem uma função importante. Nessa notícia funciona como a adição de um argumento e ideia mais relevantes, compreende-se o “mas”, além de uma conjunção adversativa, como um operador argumentativo. No texto em análise o “mas” tem como função acentuar algo negativo do governo Dilma, pois a intenção do escritor é de afirmar que temporariamente a situação do Brasil melhorou, porém a dívida aumentou ainda mais, então se subentende que essa atitude não foi correta.

No decorrer da notícia, pode-se visualizar que o jornalista se utiliza do recurso das aspas em várias expressões, especialmente em: “pedaladas fiscais”; “atos

ilícitos”; “de acordo com a legislação” e “não aumentaram as despesas da União”. Na primeira expressão, “pedaladas fiscais”, pode-se entender que o interlocutor objetiva chamar a atenção para o fato da presidente justificar os empréstimos de bancos públicos para pagar contas do governo, o que é expressamente ilegal, como se esta medida fosse necessária. Já na segunda expressão “atos ilícitos”, a presidente nega ter acontecido fatos errados e criminosos, no entanto, o jornalista as coloca entre aspas para chamar a atenção, pode-se ter o entendimento de que ele acredita que aconteceram coisas erradas.

Na terceira e quarta orações, “de acordo com a legislação” e “não aumentaram as despesas da União”, o jornalista sinaliza através das aspas uma crítica e até mesmo um tom irônico, pois o desvio de dinheiro dos bancos públicos é expressamente proibido pela constituição, além disso, dados de pesquisas apontam que o Brasil tem atualmente um índice de dívidas bastante significativo, além da crise que o Brasil encontra-se neste momento.

Após a análise das aspas neste texto, podemos compreender que o jornalista utiliza deste elemento da escrita para dar ênfase em determinadas expressões. Ao encontro desta afirmação Ducrot (1987), apud Nascimento (2012 p. 115) afirma que “Alguns recursos são dados para marcar o discurso relatado, como as aspas, travessão, verbos dicendi, dois pontos etc”. Nesse caso, nota-se que as aspas, ao serem colocadas na notícia, denotam ironia em relação às expressões destacadas.

É importante destacar o verbo negar no início do segundo parágrafo antecedendo a expressão “atos ilícitos”, de acordo com o dicionário online de português este verbo indica o mesmo que, afirmar que uma coisa não existe, não é verdadeira, além disso, apresenta como palavras de sentidos correspondentes: contestar, contradizer, desmentir, refutar, retratar, renegar. Sendo assim, na notícia em estudo o jornalista descreve que a presidente nega, ou seja, afirma que não praticou nenhuma atividade criminosa durante sua administração. No entanto, a escolha deste verbo nos possibilita enquanto leitores duvidar em relação ao discurso da presidente, nesse momento é possível identificar um posicionamento por parte do escritor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se inicialmente concluir que a notícia é “um gênero do discurso cuja principal característica semântico-discursiva é a presença da polifonia de locutores, atuando como uma estratégia modalizadora, algumas vezes acentuada” (NASCIMENTO, p.14, 2006). Diante dessa afirmação, constata-se que o gênero notícia apresenta um discurso carregado intenções, através de termos modalizadores nota-se o real objetivo do locutor, como na notícia que se analisou neste artigo.

Com base nos referenciais teóricos até então estudados, pode-se compreender que a língua pode ser considerada um instrumento de suma importância no que diz respeito à interação, também é claro que os elementos linguísticos têm como objetivo persuadir, transmitir informações e chamar a atenção para determinados fatos e acontecimentos. Diante disso, compreende-se que a língua é uma arma poderosa quando pensamos em atingir o leitor e atraí-lo para determinado assunto.

Após a análise da notícia Dilma “O mandato em jogo - Crime de responsabilidade”, a qual foi extraída do site G1 no dia 23 de março de 2016, pode-se identificar aspectos tendenciosos através dos modalizadores na notícia, para com a temática central - impeachment da presidente Dilma Rousseff. Também é importante destacar que todas as linhas de argumentações seguidas por este site se aproximam, isso nos leva a compreensão de que o fato do site pertencer a TV Globo, apresentam o mesmo ponto de vista, além de um posicionamento a favor do impeachment.

REFERÊNCIAS

BARONI, Daniela. O Gênero textual Notícia: do jornal impresso ao on-line. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/> >. Acesso em: 11 abr. 2016.

CORDEIRO, Isabel Cristina. SILVA. Paula Tatiana da. A argumentação e leitura no discurso da propaganda. Disponível em: http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2007_q/textos/02.htm >. Acesso em: 10 mar. 2016.

FIORIN, José Luiz. Modalização: da Língua ao Discurso. **Revista de lingüística**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2000. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/531>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

KÖCHE, Vanilda Santos; MARINELLO, AdianeFogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e escrever. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Coerência Textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

_____. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A Modalização no GêneroNotícia Jornalística (Themodalization in thediscoursegenrenews). **Revista do GELNE**, João Pessoa, v. 8 n.1/2, 2006. Disponível em:<http://www.academia.edu/12491672/Revista_do_GELNE_Jo%C3%A3o_Pessoa_v._8_n.1_2_2006_>. Acesso em: 07 mar. 2016.

_____. A polifoniadelocutores no gênero ata: estratégia semântico-argumentativa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**,v. 8 - n. 2 - p. 112-130 - jul./dez. 2012. Disponível em:<<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/2918/1985>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual Análises de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: Editora Unicamp, 1995.

ROSSI, Michelle; RAMIRES, Mário Marques. A Imparcialidade como Conceito de Qualidade Jornalística. **Comunicação & Mercado/UNIGRAN** , Dourados - MS, v. 01, n. 04, p. 77-83, jan-jul 2013. Disponível em: <<http://www.unigran.br/mercado/paginas/arquivos/edicoes/4/7.pdf> >. Acesso em:22 mar. 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da Linguagem e pensamento**: sonora visual verbal. São Paulo: Iluninuras, 2005.

VARGAS, Maria Valria Aderson de Mello. Ensino do Verbo: tempo e aspecto como categoriassemântico-discursivas.**Revista Linha d' Água**. São Paulo, v. 23, n.1, 2010. Disponível em:<www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/62347/65151>. Acesso em:10 maio 2016.

Claudia Maira Silva de Oliveira é mestranda em Letras, área de Literatura Comparada e aluna do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.

Ana Paula Teixeira Porto é doutora em Letras e orientadora da pesquisa. E-mail: anapaula-porto@bol.com.br.

A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA DOS ARTIGOS DE OPINIÃO: UMA ANÁLISE GLOBAL DA COMPOSIÇÃO TEXTUAL

Tanise Gobbi dos Reis

Marinês Ulbriki Costa

RESUMO

Este estudo aborda o gênero textual artigo de opinião publicado no *Jornal Zero Hora*, focalizando a análise sobre textos desse gênero produzidos pelo professor e pesquisador Luís Augusto Fischer. O objetivo do estudo é identificar os tipos de argumentos mais explorados e as formas linguísticas adotadas por ele para persuadir o leitor. Para fundamentar a análise dos artigos de opinião, destacam-se alguns estudos fundamentais de diferentes críticos. A exposição teórica acerca dos gêneros textuais é realizada com base em Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), já que estes afirmam que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum gênero. Concebem, também, a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não apenas em seus aspectos formais. A análise global do texto mencionado está embasada em Irlandé Antunes (2010). A autora evidencia que a análise dos aspectos globais prevê a compreensão do texto como um todo, daquilo que o perpassa por inteiro e que o confere sentido às suas partes e aos segmentos constitutivos. No que tange ao gênero artigo de opinião, as reflexões teóricas abordadas são a partir de Baltar (2004), Boff, Koche e Marinell (2010). Nas palavras dos autores, o gênero artigo de opinião tem como característica ser monofônico, é de enunciação subjetiva, privilegia a subjetividade, expondo o ponto de vista do articulista. Para desenvolver a análise dos textos de Luís Augusto Fischer foram selecionados dois artigos de opinião publicados por ele nos últimos meses. Evidencia-se que aliar a leitura do gênero artigo de opinião à análise global de textos possibilita descobrir seu esquema de composição, sua orientação temática, seu propósito comunicativo, suas partes constituintes, aspectos imprescindíveis para compreensão textual e formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Análise global. Artigo de opinião. Compreensão textual. Construção argumentativa.

INTRODUÇÃO

A língua é um signo social e histórico, recheada de pluralidades, possibilita ambiguidade semântica da realidade dos falantes que dela se ocupam. Conforme as pesquisas de (BAKHTIN, 1979, apud MARCUSHI, 2008, p. 240) revelam que: “a

língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes.”. Prendida há um tempo e lugar, requer uma posição diante do mundo, ela identifica quem somos qual a nossa origem, idade, grau de escolaridade, cultura e status social.

Pode-se afirmar, ainda que a língua é um produto vivo da interação social, sendo totalmente dialógica, pois retoma discursos já ditos anteriormente e, assim, a cada comunicação que fizemos recuperamos teorias anteriores. Por este modo, afirma-se que o texto nunca é neutro, pois sempre irá dialogar com outros já vistos, ouvidos ou falados, comprovando, de tal modo que nosso discurso repete antecedentes, nos baseamos em outros discursos para realizarmos os nossos.

Tendo em vista essas concepções acerca da língua portuguesa o trabalho abordará o gênero textual artigo de opinião publicado no Jornal Zero Hora, focalizando a análise sobre textos desse gênero produzidos pelo professor e pesquisador Luís Augusto Fischer e tem por objetivo identificar os tipos de argumentos mais explorados e as formas linguísticas adotadas por ele para persuadir o leitor.

Com convicção da teoria de que o texto é definido como qualquer sentença que produz significado, este estudo de cunho bibliográfico acerca dos gêneros textuais é desenvolvido com base em Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), onde revelam que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum gênero. Concebem, também, a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não apenas em seus aspectos formais. Temos que os gêneros se multiplicam a cada dia conforme a necessidade das pessoas ao comunicar-se. Há um número infinito de gêneros a nossa volta, por onde quer que estejamos, somos rodeados por eles tendo eles fixos aos seus suportes, tais como: outdoor, carros, roupas, corpo humano para todas as necessidades comunicativas dos seres humanos nos utilizamos deles.

Quanto à metodologia, será feita uma análise global do artigo de opinião, cuja teoria está embasada em Irandé Antunes (2010). A autora evidencia que a análise dos aspectos globais prevê a compreensão do texto como um todo, daquilo que o perpassa por inteiro e que o confere sentido às suas partes e aos segmentos constitutivos. No que tange ao gênero artigo de opinião, as reflexões teóricas abordadas são a partir de Baltar (2004), Boff, Koche e Marinell (2010). Nas palavras

dos autores, o gênero artigo de opinião tem como característica ser monofônico, é de enunciação subjetiva, privilegia a subjetividade, expondo o ponto de vista do articulista.

Para desenvolver a análise dos textos de Luís Augusto Fischer foram selecionados dois artigos de opinião publicados por ele nos últimos meses. Evidencia-se que aliar a leitura do gênero artigo de opinião à análise global de textos possibilita descobrir seu esquema de composição, sua orientação temática, seu propósito comunicativo, suas partes constituintes, aspectos imprescindíveis para compreensão textual e formação de leitores.

1 TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Criados naturalmente para efeitos de comunicação em seu uso diário os gêneros textuais são caracterizados como sistemas de controle social, pois o ato de comunicação verbal ocorre através de variados gêneros e, ainda são repletos de heterogeneidade tipológica. Assim para Marcuschi (2008, p. 163) “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros”. Um gênero se modifica para surgir outro e assim como surgem, desaparecem. Atualmente há incontáveis números de gêneros textuais comparando com antigamente onde eram limitados, pois predominava a cultura oral. Com a intensidade do uso da tecnologia para a comunicação surgem milhares de novos gêneros textuais.

A comunicação ocorre de forma tão espontânea que nunca se reflete que, para que ocorra tal fato os falantes a desenvolvem por meio de gêneros textuais. Sabe-se também que eles não são estanques, surgem e evoluem a cada nova forma de comunicação. Conforme Marcuschi, (2002, p. 19) “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos, plásticos”. Mas assim como proporcionam uma liberdade de escrita, de escolha, de estilo, variação e criatividade eles possuem identidade própria e delimitam essa ação. Marcuschi estabelece que:

(...) os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas (...) os gêneros limitam nossa ação na escrita (2008, p. 156).

Para tanto, estudar os gêneros textuais significa analisar o uso real da língua, pois neles estão incumbidas à vida cultural e social. Marcuschi, (2008, p. 151) afirma que:

O estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.

Assim sendo, o estudo do gênero é uma forma de trabalhar com a língua em seus mais variados usos do cotidiano dialogando com diferentes áreas. Esse estudo hoje se vê como uma análise da língua em funcionamento, por isso considera-se uma forma de ação social.

Todo gênero é veiculado por alguma forma para a sua propagação, esses são os conhecidos suportes. O suporte é fundamental para que o gênero circule, mas é indispensável que se observe que um gênero pode ser modificado conforme seu suporte dando-lhe valor de outro. Segundo Marcuschi (2008, p. 174) “mas isso não significa que um suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial.” Ainda Conforme Marcuschi (2008, p. 174) “o certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado em relação ao suporte.” Portanto, o mesmo texto publicado numa revista científica ou num jornal diário não possuem a mesma hierarquia de valores. Eles se subdividem em dois tópicos, são eles: suportes convencionais são os que fixam textos, tais como: outdoor, quadro de avisos, livro didático, televisão. Já os suportes incidentais são ocasionais, eventuais, são exemplos as embalagens, para brisa de carros, roupas, corpo humano, muros.

O livro didático é um suporte convencional e muito discutível, pois nele há uma numerosa variedade de gêneros, mas como já visto que os gêneros fazem parte da vida cultural e social humana do mesmo modo podem ser aceitos ou recusados por determinadas culturas, por esse motivo críticos questionam como um livro didático pode contemplar a todas as culturas em um país heterogêneo? O ideal então seria que cada região pudesse ter seu livro didático referente à sua própria cultura. Fato esse que está muito longe de ser concretizado.

Toda conversação utiliza-se de domínios discursivos os quais produzem contextos para as práticas sócio discursivas, esfera da vida social na qual se

organizam as formas de organização de discurso. Isso se resume na ideia de que precisamos adequar à fala e escrita conforme com quem está falando ou para quem está escrevendo, qual o ambiente onde está além de analisar que sujeito se é aquele que fala ou escreve no determinado momento seja filha, universitária, esposa, professora. Segundo Marcushi, (2008, p. 194) “(...) nosso comportamento discursivo num circo não pode ser o mesmo numa igreja e que nossa produção textual na universidade e numa revista de variedades não será a mesma.” Assim como o comportamento que se tem em casa não pode ser o mesmo no lugar de trabalho. Essas últimas abordagens do teórico precisam ser consideradas nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que não é necessário o aluno falar corretamente, contudo adequar sua linguagem ao momento em que se está e com quem dialogará.

2 TEORIA DA ANÁLISE GLOBAL

Apesar de que a análise seja segregar elementos, a compreensão de um texto está no sentido global dele mesmo. Fazer uma análise textual faz com que aos poucos sejam juntados elementos coesivos para obter uma compreensão do texto como um todo.

A análise global, como seu próprio nome já diz requer visão do texto como um todo, em seu sentido amplo e total, não somente analisar em frases soltas conforme Antunes, (2010, p. 65) “reitero que a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise”. Para que haja a compreensão é necessário analisar.

Para desenvolver a análise global segundo as teorias de Irandé Antunes (2010) o primeiro aspecto a ser observado é quanto ao universo de referência. Nele se analisa o texto podendo ser real ou fictício; é realizado também o campo sócio discursivo analisando qual o discurso empregado pelo escritor seja ele jornalístico, religioso, discursivo, político, artístico ou didático, o qual irá prevalecer para atingir seu alvo, logo ele terá que adequar o seu texto com o contexto e assim também o seu destinatário.

Todos os textos possuem seu sentido completo, mas somente chegará ao entendimento desde que bem lido, compreendido, logo, analisado, e é nesse sentido

que a unidade semântica visa analisar o sentido do próprio texto como já diz referir-se ao sentido que há no texto. Indispensável é também reconhecer o enfoque o qual o autor estará apresentando visto que ele assume determinado ponto de vista ao escrever. O texto precisa encadear seus argumentos visando à coerência com a questão apresentada, mas é necessário saber que um mesmo tema não precisa necessariamente ter unicamente uma opinião por absoluto, com exceção do mesmo autor, por essa razão que um mesmo assunto pode apresentar opiniões divergentes. A progressão do tema exige que ele careça apresentar avanços sobre o mesmo assunto, e não que permaneça na mesmice, pois o leitor não se interessará por textos assim. Cada texto possui seu propósito comunicativo há sempre uma pretensão por trás de seus implícitos uma característica fundamental dos artigos de opinião é de conseguir conquistar o leitor. Segundo Antunes, (2010 p. 70):

Os teóricos da argumentação advogam que toda ação de linguagem é, essencialmente, argumentativa, no sentido de que há sempre, clara ou velada, uma pretensão de se conseguir a adesão do interlocutor e ganhar sua concordância.

Não há um texto que seja totalmente neutro haja vista que um se baseia teoricamente em outro para produzi-lo. Com base em Antunes, (2010, p. 70) “nesse sentido é que se diz que não existe neutralidade nas atividades de linguagem. Ou seja, nada do que se diz é totalmente despojado de alguma intenção, seja ela clara, declarada, seja ela velada”.

Os textos possuem seus esquemas de composição se desenvolvem conforme sua forma e conteúdo. Para realizar-se ele impescinde de um gênero, e também um tipo textual que irá predominar, todavia este não necessita ser único, visto que um texto pode apresentar heterogeneidade tipológica, assim sendo, apresenta fragmentos narrativos, descritivos, argumentativos.

Para que um texto tenha relevância informativa, conforme a teoria apresentada, ele precisa ter alguma novidade seja ela quanto à forma ou à informação Quanto mais ele fugir do obvio e proporcionar imprevisibilidade mais relevante será.

Revedo que um texto não possui neutralidade discursiva, pode-se concluir que todos possuem relações com outros textos. No que tange a intertextualidade,

não há como se ater em certo assunto sem que se interligue com outro texto já visto anteriormente.

Trocando em miúdos: por essa intertextualidade ampla, nenhum texto é absolutamente original, nem pertence por inteiro à autoria de quem o disse ou escreveu. Nossa voz carrega necessariamente as vozes de todos que nos antecederam, tenhamos consciência disso ou não. (ANTUNES, 2010, p. 76)

Jamais saberá quem disse ou quem foi o primeiro a dizer o que se sabe é repetir fazendo acréscimos o que já era sábio. Antunes, afirma que: “(...) é a partir dos discursos já feitos que criamos, que recriamos, que ressignificamos os nossos.” (2010, p. 76).

3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Geralmente publicado em jornais, revistas em blogs entre outros meios de comunicação, o artigo de opinião segundo Köche (2010, p. 33) “consiste em um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa.” Para que tal argumento tenha relevância e seu texto seja aprovado pelos leitores, um aspecto essencial é a respeito do escritor, ou seja, qual é o perfil do autor sendo ele uma pessoa bem reconhecida socialmente, alguém autoridade, uma pessoa com muitos títulos, ou ainda estudiosa da área.

O assunto abordado, nesse gênero, na maioria das vezes, é de natureza política, econômica, social ou cultural, haja vista que além de apresentar temas contemporâneos, eles são os mais polêmicos e debatidos entre a população e toda a rede de comunicação. É evidente que esse gênero dispensa informações sobre tal fato, o que não é característico dele, porém põe à mostra a opinião do autor.

Por mais que quem escreve um artigo de opinião seja uma pessoa renomada ela também irá buscar subsídios em outros teóricos para confirmar seu ponto de vista sobre o assunto abordado, uma vez que visto nas teorias no tópico anterior, “não existe discurso neutro” (Antunes, 2010). O escritor define sua posição diante do tema polêmico, confirmando seus argumentos em dados bibliográficos, estatísticos, ou em pesquisadores sobre o tema, e tem como prioridade a adesão do interlocutor quanto as suas ideias defendidas.

Bräkling define o artigo de opinião como um gênero discursivo no qual se busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões divergentes. (Köche, 2010, p. 33).

Quanto ao seu contexto de produção, o artigo de opinião é encontrado no setor à emissão de opinião, a publicação poderá ser semanal, quinzenal ou mensal, logo será recorrente.

No que se refere à linguagem o autor pode optar por uma linguagem tanto formal quanto coloquial dependendo do público ao qual se pretende atingir. Para que seja coerente seu texto, fica livre a utilização de conjunções, dêiticos, mas prevalecem os verbos no presente do indicativo tendo como tipo textual o dissertativo-argumentativo.

Para que se concretize o artigo de opinião, é imprescindível que se tenha um problema a ser discutido, bem como a solução ou uma análise dele, para tal a estrutura na construção do artigo obedece a critérios elencados por Köche (2010). Segundo a autora, o primeiro item é a situação problema é o momento ao qual se contextualiza o tema a ser abordado, ou seja, define por meio de afirmações específicas, como também expõe o objetivo ao qual será desenvolvido ao longo do texto. O segundo aspecto é referente à exposição dos argumentos e sua opinião referente à questão mencionada. É necessário além de sua argumentação, mostrar provas a favor de sua posição ou contra ela, isto é, para tudo terá que ser provado seja para ideias a favor seja para as contra. A terceira parte da estrutura posta pela autora é a solução avaliação neste tópico aprecia a resposta à questão defendida pelo escritor nas palavras de Köche, “evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado”. (2010, p. 35)

Para que sua exposição seja válida é necessário o seguimento alguns tipos de argumentos especificados pela teoria estudada, tais como: o argumento de autoridade o qual consiste na citação de teóricos conhecidos ou de autoridades no assunto abordado para comprovar e reafirmar sua ideia, assim: “vozes reforçam o que o produtor de um texto quer defender” (KÖCHE 2010, p.35). Já o argumento de consenso utiliza frases universalmente aceitas como verdadeiras. Em relação ao

argumento de prova concreta, é necessário ter como comprovações sobre o fato discutido, tendo base em dados estatísticos, exemplificações e ilustrações para provar sua tese. Quanto ao argumento de competência linguística: exige que o autor faça as necessárias adequações conforme o meio ao qual escreve, bem como para quem “a escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre o autor e seu leitor” (KÖCHE, 2010, p. 36).

CONCLUSÃO

Acredita-se que analisar um texto não seja tarefa fácil de fazer e, por muitos é mal entendida, contudo é essencial para a apreciação textual fazendo com que acresce a compreensão, não só parcial como também e principalmente total dos leitores. Sabendo ler, interpretar, compreender e produzir é que despertará o interesse pela leitura tornando-o apto a defender também suas opiniões.

Pôde-se observar que os aspectos composicionais da análise de textos, bem como a estrutura de argumentos expostos pelos teóricos são necessários para a construção de textos claros, coesos e precisos os quais deveriam ser explorados durante o percurso do aluno em todos os níveis escolares.

O desafio meramente posto diante do professor dessa disciplina parece derrotado tendo em vista que, atualmente compete com aplicativos de comunicação que exige o mínimo de escrita. Preocupações acerca do fim dos livros invadem a mente dos educadores, no entanto, eles jamais serão extintos enquanto houver um professor empolgado com seu trabalho e se prezando tal zelo com seus alunos.

Pensa-se ainda que aliar a leitura e a produção de textos às aulas de Língua Portuguesa seja uma das formas de melhor desenvolver os alunos enquanto seres constituintes de suas próprias opiniões, abrangendo uma ampla visão diante do mundo, a fim de defender suas ideologias com complexidade, criticidade e eficiência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e prática**. São Paulo: parábola editorial, 2010.

KÖCHE, Vanilda Salton. Artigo de opinião. In: BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali (Orgs). **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

Marinês Ulbriki Costa possui graduação em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992) e Mestrado em Letras- pela Universidade Católica de Pelotas (2003). Atualmente é professora titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen-RS, onde também é Coordenadora de Área de Linguística, Letras e Artes e Coordenadora do Curso de Letras do campus.

Tanise Gobbi dos Reis é graduada em Letras-Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2015). Possui capacitação em Libras pela Unintese- Santo Ângelo e realiza, em andamento, uma especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa no mesmo campus.

CÂNDIDO PORTINARI E AS BRINCADEIRAS INFANTIS RETRATADAS EM SUAS OBRAS

Tatiane Vaz

Patrícia Crespan Mantelli

Eliezer Pandolfo da Silva

Rosângela Fachel

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões acerca da relação entre vida e obra nas telas de Candido Portinari sobre brincadeiras infantis, que geraram uma série de atividades para a disciplina de Artes Visuais, as quais tinham como objetivo despertar os indivíduos para um olhar crítico e atento sobre as representações e significações destas obras.

PALAVRAS-CHAVE: Cândido Portinari. Obras. Brincadeiras de infância. Leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a vida e obra de um artista brasileiro muito importante, Candido Portinari. Além de pintor, ele era escritor e poeta, deixando um importante legado à cultura brasileira. Sua vida e obra mostram a grandiosidade de seu trabalho e de seus valores morais, humanos e éticos, bem como sua contribuição para a arte e para a cultura brasileira e mundial. Sua obra é um manifesto à identidade cultural brasileira, que preserva a memória nacional e possibilita uma melhor compreensão de alguns processos histórico-culturais do país. Neste sentido, sua obra possibilita uma reflexão sobre vários aspectos da cultura e da sociedade brasileira. Pensando nisso, resolvemos utilizar o universo portinariano como fonte de inspiração para atividades voltadas especialmente a crianças e jovens, trabalhando a obra do artista de diversas maneiras e com diferentes objetivos como, por exemplo, utilizar as obras que retratam brincadeiras infantis, tema amplamente abordado pelo artista, como uma forma de resgatar as memórias não apenas da infância, mas da própria história do brincar no Brasil. Este trabalho

tem como objetivo principal desvelar as diversas possibilidades de trabalho com as obras do artista, que vão desde a simples apreciação até as mais complexas “leitura”, convidando a um novo e crítico olhar sobre as representações e significações das obras de Cândido Portinari.

1 CÂNDIDO PORTINARI: BIOGRAFIA

Nasceu, em 30 de dezembro de 1903, em Brodowski, São Paulo, numa fazenda de café chamada Santa Rosa. Seus pais Batista Portinari e Dominga Torquato Portinari, imigrantes italianos de origem humilde advindos da província de Vêneto, tiveram 12 filhos, os quais educaram com severos padrões morais e religiosos. Na infância vivia nas plantações de café da fazenda onde morava e dos cafezais das fazendas vizinhas. Era miúdo, tinha olhos azuis como o céu, e uma de suas pernas era mais curta que a outra. Quando foi para a escola, mostrou-se um aluno exemplar, dedicado e inteligente, e logo começou a transformar-se em um artista mirim. Seu primeiro desenho foi uma flor do mato, que maravilhou e emocionou o pai, que tinha a certeza que seu filho seria motivo de orgulho para a família Portinari.

Nona Maria foi uma figura muito importante em sua vida, pois foi dela o auxílio financeiro para que Portinari adquirisse o que ele acreditava ser sua “maior aquisição”, uma caixa de lápis de cor. Nona Maria morava em Jardinópolis, interior de São Paulo, e nos grandes e fundos bolsos de seus vestidos sempre guardava muitas moedas, como quase nunca tinha dinheiro, o menino Portinari recorreu a ela como sua única saída. Depois de conquistar sua preciosa caixa de lápis de cor, finalmente ele poderia fazer o que mais amava, desenhar e colorir tudo o que via e achava interessante. Seu pai, sempre muito sábio e preocupado com a família, apesar das dificuldades que enfrentava, sempre valorizou o que o pequeno menino desenhista incentivando-o a cada pintura. Um certo dia, seu pai, “seu Batista”, percebendo o talento e o gosto de seu filho pela arte, procurou um senhor chamado Zé Murari, um copiador de santos, e pediu a ele que ensinasse a seu filho, durante a noite, a arte de desenhar. Seu Zé se tornou o primeiro professor de desenho do artista.

Aos nove anos, Portinari entrou na escola primária, e por ali ouviu alguns

comentários sobre um grupo de pintores italianos que estavam para vir ao Brasil, restaurar a igreja matriz de sua cidade, coisa muito comum naquela época. Então, movido pela curiosidade, sempre que podia ele ia observar os artistas trabalhando. Ao entrar na igreja encantou-se com o trabalho do pintor que pintava o teto da igreja, e sem mais delongas foi perguntar a ele se podia ajudá-lo. O homem imediatamente respondeu que sim, e já o convidou para o trabalho, entregando-lhe uma folha com um desenho pintado em furos que pediu a ele que segurasse no teto, com um saquinho de tinta em pó, bateu em cima dos furos e o resultado foi um lindo efeito de estrelas no céu azul ali pintando.

A infância de Portinari foi o grande marco de sua produção artística, momento em que, auxiliando aquele artista, ele iniciava a sua carreira de pintor. Os artistas pintores da igreja foram embora, mas não demorou para que os padres da matriz contratassem um escultor para decorar a frente da igreja. O menino, mais uma vez tomado pela emoção da arte, conquista um lugar de auxiliar, desta vez, do escultor. Durante seis meses, Portinari auxiliou os trabalhos do artista, e ao final recebeu uma moeda de dois mil réis, a qual prontamente corre para entregar ao seu pai.

O primeiro trabalho realmente reconhecido do artista Portinari foi um desenho chamado *O retrato de Carlos Gomes*. Os traços perfeitos, lhe renderam a fama de retratista. Naquele momento correm pela localidade os boatos de uma guerra que se inicia na Europa, a Primeira Guerra Mundial, que envolveu as principais potências mundiais. A vida do pequeno artista começa a sofrer a influência desse delicado momento do mundo, que, conseqüentemente, traz dor e sofrimento também para ele e sua família.

1.1 De Brodowski para o Rio de Janeiro

Foi no ano de 1918 que Candinho, como era chamado, mudou-se para uma pensão, situada na Rua Marquesa de Santos, bairro das Laranjeiras, no Rio de Janeiro. Durante um tempo, ele dormia na banheira e, por isso, tinha de se levantar sempre antes dos hóspedes, que iriam ocupar o banheiro. Durante o dia, trabalhava como entregador dos clientes pensão, e, além disso, recebia ajuda dos pais, sustentava-se assim sem mordomias, e às vezes comia apenas uma vez ao dia para economizar. À noite matriculou-se num curso de pintura e desenho na Escola de

Belas Artes, onde teve como mestres Rodolfo Amoedo, Baptista da Costa, Lucílio Albuquerque, Carlos Chambeland, entre outros.

Lá pelos anos de 1920, época de várias revoltas na República Velha, que repercutiu no campo cultural, acontece a Semana de Arte Moderna em São Paulo. Cândido não participa, pois ainda estava estudando na Escola Nacional de Belas Artes no Rio, onde naquele momento ocorriam exposições com a finalidade de premiar artistas. Portinari participa com um retrato do escultor Paulo Muzzucchelli, e conquista a medalha de bronze, mais de 500 mil réis, essa premiação repercute na imprensa: “Cândido Portinari é um Paulista de 23 anos que possui excelentes dons dum retratista... a sua técnica é larga e incisiva. Apanha bem a semelhança e caráter dos modelos” (HÚMER, 2007, p.16).

No Salão de Belas Artes, em 1924, Portinari apresenta sete retratos e a tela *Baile da Roça*, destes apenas dois retratos foram aceitos. *Baile da roça* foi comprado pelo Sr. Kruser, dono de uma casa de câmbio no Rio de Janeiro, negócio que aliviou sua péssima condição financeira no momento. A partir de então começou a consolidação da fama de Portinari, em 1925, ele dá sua primeira entrevista ao Jornal do Brasil, na qual fala de sua inspiração artística: “o alvo da minha pintura é o sentimento. Para mim, a técnica é meramente um meio. Porém um meio indispensável” (AZEVEDO, 2004, p.18). Em agosto deste mesmo ano, participa da *XXXII Exposição de Belas Artes*, sendo premiado com a medalha de prata, e concorrendo ao prêmio da viagem de estudos à Europa. Em 1926 expõe, mas não ganha nada. Em 1927, novamente, recebe a medalha de prata. Suas técnicas modernistas demoraram a serem assimiladas na escola Nacional de Belas Artes. Em 1928, expõe o retrato do poeta Olegário Mariano, e com ele conquista a tão sonhada viagem de estudos.

Diante deste sucesso, em 1929, ele realiza a convite da Associação de Artistas Brasileiros sua primeira exposição individual no Palace Hotel do Rio de Janeiro, com 25 retratos. E, no dia 30 de junho deste mesmo ano, embarca no navio Bagé, rumo à França, conhecendo países como Itália, Inglaterra e Espanha, porém se fixa em Paris com a seguinte ideia em mente:

O que vou fazer é observar, pesquisar... Uma tela só, cem vezes raspada e cem vezes pintada só para o artista, em uma procura incessante de perfeição, vale mais, sem dúvida, do que uma centena

de telas acabadas, feitas sobre fórmulas alheias, quase mecânicas, que o artista traga da Europa, como documentação de uma inútil operosidade (AZEVEDO, 2004, p. 19).

O artista recebia do governo brasileiro uma bolsa de 3.200 francos que o sustentavam bem com direito a um quarto e três refeições por dia. Ele passava grande parte de seu tempo no museu do Louvre ou no Jardim de Luxemburgo. E, durante este período, manteve correspondência com seu amigo Olegário, falando sobre sua experiência:

Continuo a visitar os museus. Não tive ainda vontade de começar a trabalhar. Cada vez acredito mais nos antigos. Entretanto, há muitos modernos esplêndidos. Infelizmente, nós aí copiamos o que eles têm de mau. (AZEVEDO, 2004, p.19)

Em seguida vai a Londres e descreve: “Estive hoje na *National Gallery*: vi coisas formidáveis. Parece-me melhor que o Louvre. Amanhã voltarei e talvez mude de opinião, mas não creio”. (AZEVEDO, 2004, p.19). Em Paris o artista pinta apenas três “naturezas mortas”, o que preocupa os amigos que estão no Brasil, que o alertam sobre os comentários a seu respeito no país:

Tem ocorrido por aqui que você está levando aí em Paris uma vida de verdadeiro desperdício de tempo, dinheiro e energias. Desejo vê-lo de volta trazendo um quadro, um único quadro, porém que possa ser adquirido para o nosso museu e o qual os teus amigos possam apontar como uma obra que justifique teu prêmio. (AZEVEDO, 2004 p. 20)

Durantes suas viagens Portinari descobre grandes artistas como Giotto, Michelangelo e Picasso, e também conhece seu grande amor, Maria Vitória Martinelli, de 19 anos, uma uruguaia que morava em Paris com quem vem a casar-se e que seria sua grande companheira de vida e incentivadora da sua profissão.

1.2 Portinari retorna ao Brasil

Portinari ficou em Paris até 1931. Retorna ao Rio de Janeiro mais maduro, casado, com uma nova maneira de ver seu país, sua gente, sua cidade natal. De acordo com Azevedo (2004), o artista tinha como sua maior preocupação a criação de uma arte de cunho social, participativa na educação efetiva do povo brasileiro, e comenta:

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

Nós devemos no Brasil acabar com orgulho de fazer uma arte para meia dúzia, o artista deve educar o povo, mostrando-se acessível a esse público, que tem medo da arte por ignorância, pela ausência de uma informação artística que deve começar nos cursos primários. Os nossos artistas precisam deixar suas torres de marfim, devem exercer uma forte ação social, interessando-se pela educação do povo brasileiro. Todos os homens de espírito, no Brasil vivem isoladamente sem sentimento de coletividade, por isso são eles que têm menos força. (AZEVEDO, 2004, p. 22).

Nesta nova fase de sua vida, Portinari precisa sustentar uma família, e devido a isso começa a pintar muito. O artista acreditava que com sua arte poderia mostrar uma espécie de panorama histórico-social e que cada artista deveria explorar a sua cidade neste sentido. As suas obras adquirem novas características como a deformação da figura humana, que representa o sofrimento do homem do campo, do contato com a terra, nos pés e mãos grosseiramente retratados nas suas telas. Conforme Azevedo, após a viagem:

Candido Portinari reaparece modificado. Depois do Portinari acadêmico, escondendo diabolicamente a sua personalidade para abiscoitar o prêmio da viagem; depois do Portinari revolucionário, influenciados pelos mestres modernos que traduzem melhor o seu horror À tacahez professoral da Escola de Belas Artes, o terceiro Portinari é o começo de alguma coisa seria e definitiva na pintura brasileira.” (AZEVEDO, 2004. P. 12)

Fez muitas viagens de pesquisa para cidades como Ouro Preto, Mariana, Sabará, e em muitas de suas obras mostrou as riquezas do nosso país. De certa forma, Portinari foi o porta-voz do povo brasileiro através de suas telas, que possuíam temas nacionais, cenas de infância, sendo obras poéticas, com sentimento e suavidade.

Mario de Andrade via Portinari como um símbolo do Modernismo Brasileiro, No dia 8 de dezembro de 1934, acontece a primeira exposição individual de Portinari, composta por 50 telas expostas, todas com enfoque social. Foi a Pinacoteca de São Paulo a pioneira em incluir Portinari no seu acervo com a tela *O Mestiço*.

1.3 Cândido Portinari e sua carreira de mestre

Portinari inicia sua carreira de professor, lecionando pintura mural e de cavalete, a convite de Celso Kelly no Instituto de Arte da Universidade do Distrito Federal do Rio de Janeiro em 1935. Neste mesmo período, o artista desponta no cenário internacional e é premiado pelo instituto Carnegie, de Pittsburgh, EUA, pela sua tela *Café* (1934). Com a fama crescente, Portinari se torna alvo de críticas negativas dos conservadores contrários às tendências modernistas.

1.4 A cultura negra por Portinari

Uma das piores fases de críticas a sua obra, foi quando ele pintava o povo brasileiro, em especial, os negros com partes do corpo desproporcionais, principalmente, os pés, que originou a alcunha pejorativa de “pintor-dos-pés-grandes”. Pintava também as negras, que além de fazerem todo o serviço da casa serviam também de amas-de-leite para os filhos das senhoras-do-engenho. As mulheres também contribuíram na pintura das danças, com sua beleza dos traços expressivos, sorriso, gingado e magia.

Neste período, o governo do Estado Novo estava construindo prédios para suas instalações e precisavam de artistas com novas ideias para sua decoração. Foi aí que Portinari integrou-se a uma equipe de artistas que serviram ao governo federal de São Paulo. Depois disto, o artista começa a receber muitas encomendas de obras e nomeia sua esposa Maria como sua *Marchand*, responsável por negociar suas obras e organizar sua agenda e compromissos.

No ano de 1938, inicia os murais do Ministério da Educação, utilizando somente a técnica do afresco. Durante este trabalho padece de uma forte gripe que lhe ocasiona uma surdez parcial. Além da técnica do afresco, Portinari usava também, aquarela, têmpera, carvão e crayon, nas pinturas murais que fazia pelo país. De acordo com Húmer, o objetivo delas era:

[...] .mostrar a educação para o trabalho numa perspectiva econômica e de certa forma histórica através dos ciclos que o Brasil conheceu: o pau-brasil, a cana-de-açúcar e o ouro. Portinari estudou os temas, aconselhou-se,...nunca esqueceu as suas próprias origens. (HÚMER, 2007, p. 19)

Em 1939, nasce João Candido Portinari, seu único filho. Portinari era um ótimo pai, buscava estar sempre presente, mesmo quando fora do Brasil. Logo após o nascimento de seu filho, na década de 40, surgiu o questionamento a respeito da relação entre o governo, artistas e intelectuais, o que acabou por se tornar grave devido ao momento de ditadura em que o país vivia.

De 1939 a 1945, a Segunda Guerra Mundial resultou em cerca de 55 milhões de mortos, 35 milhões de feridos e mais de 200 milhões de órfãos e refugiados. Ao final desta guerra foi fundada a ONU (Organização das Nações Unidas) e foi firmada a Carta das Nações Unidas. Por volta de 1945, Portinari foi convidado por Juscelino Kubitschek a trabalhar no projeto da igreja de São Francisco, em Belo Horizonte. Neste mesmo ano o artista filia-se ao PCB (Partido Comunista Brasileiro) a convite de Luís Carlos Prestes, e quase foi eleito senador.

Em 1946, fez uma nova exposição em Paris com telas como *Meninos de Brodowski e Retirantes*. Enquanto isso no Brasil, com o fechamento da Escola do Povo, onde Portinari era professor, foi instaurado um processo policial contra o PCB. Por volta de 1957, além da inauguração dos Painéis *Guerra e Paz*, o pintor recebe mais dois prêmios nos EUA, o Guggenheim e o Hallmark Art Award.

Em 1960, Portinari passa pela situação mais difícil de sua vida, a separação do casal Portinari. Sua esposa Maria deixa-o e sai de casa. Logo em seguida, um consolo, nasce sua neta Denise, que passa a ser a musa de sua vida. Portinari falece, em 1962, na Casa de Saúde São José no Rio de Janeiro, vítima da intoxicação pelo chumbo das tintas usadas em suas mais de 5.000 obras. O Ministério das Relações Exteriores recebeu muitas mensagens de condolências enviadas do mundo todo pela morte do artista. Destaca-se a seguir uma, da imprensa Portuguesa:

Morreu ontem uma figura da pintura mundial. Sua biografia e sua obra demonstram e espelham seu espírito e seu coração. Porque era grande, organizou-se contra ele a conspiração dos medíocres. O Brasil, honra lhe seja feita, lhe proporciona funerais nacionais, uma pátria enaltece o pintor que a enalteceu. (AZEVEDO, 2004, p.54).

Portinari foi um grande artista, de origem simples, que ganhou o mundo com seu talento e sensibilidade aguçados, apresentando ao mundo uma arte que fazia muito mais do que encantar, pois, em suas entrelinhas, ensinava. Foi um artista que

através de suas telas mostrou para o mundo a cultura, os costumes e o jeito brasileiro.

2 AS BRICADEIRAS RETRATADAS NAS OBRAS DE CÂNDIDO PORTINARI: POSSIBILIDADES E AÇÕES

Portinari costumava retratar crianças em atividades ao ar livre, em interação com a natureza, quase sempre brincando, sozinhas ou em grupos. Muitas de suas telas retratam as brincadeiras de sua infância em Brodowski.¹São brincadeiras tradicionais, simples, como jogo de bola, amarelinha, empinar pipas, brincadeiras de roda, entre tantas outras. Ele pintava como se estivesse observando a brincadeira acontecer, resgatando a simplicidade da felicidade que buscava de suas memórias alimentadas pela saudade que sentia de sua infância, momentos de pura nostalgia. Suas obras não apenas retratam o ato brincar, elas também apresentam o contexto que envolvia este brincar, os valores culturais e sociais que podiam ser percebidos nas relações que aconteciam entre as crianças, nos tipos de atividades retratadas na obra, o aprendizado e as vivências afetivas e pessoais de cada uma.

2.1 Recriando as brincadeiras de Portinari em aula

Durante estágio II, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, no ensino fundamental, 8º ano da Escola Estadual João Leopoldo Vogt, realizou-se um trabalho de apresentação, reconhecimento, significação e releitura de algumas das obras do artista. O trabalho com as telas que retravam as brincadeiras infantis de Cândido Portinari deu-se da seguinte forma:

- No primeiro momento, apresentou-se aos alunos um breve histórico da vida e obras de Cândido Portinari;
- E seguida foram apresentadas imagens das obras do artista que retratavam as brincadeiras infantis;
- Comentou-se, discutiu-se, pontuou-se, cada um pode opinar sobre o que achou mais interessante;

¹ O acervo de pinturas que retratam brincadeiras de crianças somam cerca de 40 obras, todas disponíveis em seu site, além destas obras, estão todo o acervo deste importante artista brasileiro.

- Cada um escolheu uma das obras com a qual mais se identificou, e com a qual gostaria de trabalhar;
- Em sala de aula ou alunos individualmente, cada um com sua imagem, fez uma observação mais cautelosa, analisando os detalhes, o contexto histórico, o tipo de brincadeira retratada, local, integrantes, etc.;
- Em forma de releitura de imagem, os alunos produziram a sua obra, cada qual da maneira e com os materiais que achou conveniente, pintura com tinta, lápis de cor, lápis grafite, tintas, colagens, enfim.
- Os trabalhos foram expostos nos corredores da escola para todos apreciar, e em sala cada um apresentou aos demais colegas seu trabalho, como fez, o que quis transmitir, qual foi sua inspiração;

Os resultados deste trabalho foram maravilhosos, além de produções de lindos desenhos e pinturas, diferentes e únicos, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer um pouco da história de um dos mais importantes artistas plásticos brasileiros, suas obras, seu trabalho social que ainda hoje é mantido em seu projeto. Ao serem questionados sobre o que acharam do trabalho sobre Portinari, todos responderam que nunca haviam tido conhecimento de nenhum artista plástico brasileiro em suas aulas de Artes, e que adoram conhecer Portinari e produzir releituras de suas obras. Aprenderam também que, Portinari foi um grande homem, apresentou o Brasil ao mundo de uma maneira crítica, com olhar de quem viveu cada momento que foi retratado em suas obras.

CONCLUSÃO

Pesquisar sobre artistas brasileiros não apenas nos enriquece com novos conhecimentos a respeito da arte nacional, mas nos faz repensar questões identitárias nacionais, que se revelam nestas obras através das técnicas e dos conteúdos presentes em suas obras. Portinari encantou o mundo com a beleza e a técnica de suas obras, as, além do prazer estético, suas obras apresentam um discurso sociocultural e identitário, construído de anseios, emoções, histórias e memórias, que aproxima o público de valores sociais e culturais do nosso país. O trabalho com suas obras que retratam as brincadeiras infantis revelou-se uma excelente proposta de atividade para as aulas de Arte pelo amplo leque de

possibilidades de ações, produção e construção de conhecimento, além do trabalho interdisciplinar com questões de valores morais e sociais, fundamentais para a formação de indivíduos críticos, sociais e mais humanos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloísa de Aquino. **Candido Portinari**: Filho do Brasil, orgulho de Brodowski. Editora: Educação e Cia, 2004.

GONÇALVES, Edilene. **Atitudes Elementares**: História da Arte. Sistema de Ensino Energia. 2ª série – volume 2. Editora: Energia, sem ano.

HÚMER, Neusa Silveira. **Cândido Portinari**: Vida e obra. São Paulo: CEDIC, 2007.

PROENÇA, Graça. **Descobrimo a História da Arte**. São Paulo: Ática, 2005.

SITE PORTINARI. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/> Acesso em: 15 mar. 2015.

Tatiane Vaz é mestranda em Letras na URI-FW.

Patrícia Crespan Mantelli é mestranda em Letras na URI-FW.

Eliezer Pandolfo da Silva é mestrandO em Letras na URI-FW.

Rosângela Fachel é professora do Programa de Mestrado em Letras na URI-FW.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Teresinha da Costa

Daléia Cebuliski

RESUMO

O trabalho busca através de uma investigação bibliográfica e teórica, analisar o conceito histórico sobre a Educação Popular freireana, caracterizando as influências que a mesma teve na formação e na vida das pessoas, considerada aqui, enquanto formação pedagógica. Neste anseio, buscou-se pensar a educação popular em suas dimensões sociais, históricas e culturais afim de observar a relevância da mesma enquanto norteadora na emancipação dos sujeitos. A Formação Pedagógica deve ser pensada aqui, também enquanto formação profissional, uma vez que o docente, deverá estar constantemente em processo de aprimoramento, buscando compreender a realidade de toda estrutura do ensino curricular, bem como, compreender as diferentes realidades sociais, históricas e culturais para a prática pedagógica dos profissionais em formação. Por fim, aproximar a Educação Popular e a Formação Pedagógica, consiste na participação colaborativa de um processo importante e necessário, pois busca proporcionar aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma valorização na formação e no reconhecimento dos sujeitos históricos enquanto definidores de história e de vida atuante. Relacionar o pensamento e princípios da educação popular com a formação pedagógica, contribui para termos conforme nos lembra Freire, uma sociedade e um mundo mais digno e justo de se viver e educar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; Formação Pedagógica; Freire.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca identificar como a educação popular continua sendo possível identifica-la como busca sistemática pela organização, mobilização, conscientização e transformação da cultura, da educação, das relações de poder e do próprio poder; proporciona a construção significativa e democrática de identificar que é por meio da educação como principal instrumento que podemos construir a cidadania e vivenciar os valores.

A cultura popular relativa à educação desde tempos passados, com a evolução de estudos mais aprofundados, possibilita relações coerentes com a

realidade social, visando identificar como a mesma, pode contribuir para a formação pedagógica dos professores dentro da perspectiva da educação popular, os argumentos e ferramentas que a mesma pode proporcionar ao crescimento gradual de uma pesquisa coerente e com características culturais e sociais.

Busca identificar de que forma a educação popular pode contribuir para a formação pedagógica dos professores; destacando aspectos sociais, abrangendo como a formação do ser humano pode sofrer com influências presentes na educação, oferecida por nossa sociedade e pela preparação de professores para a atuação na construção da identidade de cada ser, caracterizando as possíveis atribuições do tema para reestruturar a formação do pedagogo, mais preparado para lidar com várias situações e ciente de que necessita sempre inovar e ir em busca de novas formações curriculares e pedagógicas.

No primeiro momento o trabalho apresenta o que é Educação Popular e quais os fundamentos epistemológicos e políticos que fundamentam. Em seguida, o mesmo destaca a formação pedagógica, e qual é a relação entre Educação Popular e Formação Pedagógica e como a primeira contribui na última, destaca que ferramentas podem auxiliar na Formação Pedagógica e como a Educação Popular é vista diante da Formação Pedagógica, sua importância.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO POPULAR

Este capítulo apresenta uma relevância do conceito de Educação Popular, que surgiu na década de 50, em que Freire construiu uma concepção reflexiva relacionada a movimentos populares, que possibilitaram novas visões as relações comunitárias.

Antes de inserir-se em espaços institucionais consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história. Segundo a LDB Título I, artigo 1º, (LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a educação popular é uma prática que se apresenta através de atividades formativas, que partem das necessidades sentidas, das ações praticadas e sempre em sintonia com as diversas dimensões das pessoas envolvidas; a formação da Educação Popular pode ser compreendida através do estudo de momentos históricos.

Neste contexto, Educação Popular e mudança social andam juntas, pois ao transformar os métodos de educar, é possível transformar as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação. No contexto histórico da experiência de Freire, o mesmo define educação popular como:

O movimento de Educação Popular foi uma das numerosas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil. É possível registrar numerosos procedimentos de natureza política, social e cultural de mobilização e de conscientização de massas, a partir da crescente participação popular por meio do voto (participação geralmente dirigida pelos líderes populistas) até o movimento de cultura popular organizado pelos estudantes [...]. (1979, p. 16)

A Educação Popular dessa forma é compreendida como uma “manifestação” um encontro da comunidade e está presente em todos os locais onde há reunião de esforços, no qual há participação de todos, a fim de melhorar e enfrentar as dificuldades. A Educação Popular busca uma sociedade mais inclusiva, na qual as relações humanas sejam menos hierárquicas e que todos tenham o direito a participar, opinar e aprender.

Sendo possível utilizar os conceitos e metodologias da educação popular para contribuir significativamente para a formação pedagógica, na formação de professores e a mudança construtiva da população em criar melhores condições de vida, diante da Educação Popular, entende-se que:

[...] a educação popular nos fazia discutir a questão do poder, não só na sociedade autoritária na qual vivíamos, mas nas estruturas escolares, suas hierarquias, como também na relação entre o professor e o aluno, ou, como universalizou Paulo Freire, entre educadores e educandos. (HADDAD, 2014, p.1263).

É por meio destes argumentos, que é possível caracterizar as contribuições da Educação Popular para a formação pedagógica, estabelecendo relações de que

a pobreza não significa obstáculo para desistir de estudar e mudar de vida, mas sim oportunizar novas realidades de vida a todos os cidadãos da sociedade, possibilitando que diante da cultura popular seja possível interpretar o mundo e as situações de vida encontradas na educação de nossa sociedade.

Com o objetivo de uma educação sem exclusão através da cultura, é preciso entender e mudar o jeito de compreender a realidade, oportunizando a busca em criar formas de educação que não seja domesticadora da cultura popular, mas que ofereça maneiras para reinventar a escola e oferecer novas propostas de educação a todos. Referindo-se a questões políticas pelas definições que Freire traz para nossa realidade, o autor destaca que:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares, capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (2011, p.33)

O autor destaca em sua teoria que a educação popular como mobilização, uma tarefa educativa, sistematizando o saber, mostra maneiras de conhecer o mundo; de interpretar a realidade, de encontrar subsídios para uma educação de qualidade que passe por novas transformações e que ofereça a toda a sociedade direitos igualitários de aprender juntos.

Através de pensamentos e atitudes a Educação Popular nasceu nesse movimento de conquistar e inovar espaços, ofertando à sociedade uma educação mais inclusiva e igualitária, sem exclusões, que perante movimentações conquistou seu espaço de crescimento e transformação popular.

Preocupando-se em compreender o movimento cultural, tendo em vista transformações, compreende-se que esses movimentos populares podem enriquecer a compreensão sobre educação, correlacionando educação e transformação como caracteriza o autor Freire (2011. p. 84):

[...] algumas pessoas trabalhavam dentro de escolas ou dentro de programas de instituições (do estado ou de igrejas). Pensavam usar do espaço da escola. Houve, por exemplo, o movimento de Cultura Popular, no qual se buscava uma reviravolta da atuação e cultura populares. Buscava-se reverter à educação.

Do ponto de vista de Gadotti e Torres (1994, p.8), diante das realidades sociais presentes na época do surgimento da educação popular, a mesma surge no calor das lutas populares, passando a colaborar com movimentos sociais e partidos políticos que expressam essas lutas, conhecido como paradigma teórico.

“A Educação Popular surge como alternativa política - pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares... [...]”

Destacando questões de transformação revolucionária e precisas ao reconhecimento da educação dentro da sociedade, os autores compreendem que a educação popular passou por muitos momentos de transformação, lutas e crises que buscavam encontrar soluções estruturadas e claras para resolver a situação de forma clara e estruturadas:

A Educação Popular passou por muitos momentos epistemológico – educativos e organizativos, desde a busca da conscientização até a defesa dos direitos humanos aniquilados pelas ditaduras militares, brutais e sangrentas, que custaram a vida de tantos militares populares. Desde o otimismo guerreiro da campanha de alfabetização da Nicaraguá e o sistema de educação popular de adultos forjado com cheiro de pólvora, até a educação popular que produz pequenas peças de artesanato, junta roupa usada, soluça com raiva resmungando ódio junto com o desemprego na periferia urbana. Desde a experiência das comunidades de base que lendo o mundo leem as palavras e recriam a religiosidade popular, até aqueles que buscam criar uma nova economia popular a partir das experiências de solidariedade comunitária. (GADOTTI, TORRES, 1994, p.9).

A Educação Popular proporciona a sociedade e aos integrantes da mesma reestruturarem a educação, através da cultura existente e cultivada em ambientes educacionais e pelos cidadãos perante uma política educativa, reabilitarem o aprimoramento de seus conhecimentos, busca por novos saberes, reconstrução integrada e uma possível formação profissional mais visível e prática aos que buscarem compreendê-la.

Nesse sentido de compreender a relação de busca entre o mundo do trabalho e dos pensamentos diante da educação, apresenta-se como sendo: “A educação popular buscava compreender *bem juntos*: o mundo do trabalho e o mundo dos pensamentos escritos. Ela trazia inovações, nesse sentido também, é aquilo que comumente denominamos “aproximação entre teoria e prática.” (FREIRE, 2011, p. 87).

Conforme o autor, a aproximação entre teoria e prática, habilita a reestruturação de uma educação integrada, onde professor X aluno aprendem juntos, e todos tem a oportunidade de aprender; apresentando uma visão pedagógica da cultura e possibilitando entender o movimento popular; passando a identificar novas propostas educativas em vários níveis para seus elementos do mundo do trabalho e de pensamentos escritos perante a realidade social.

A Educação Popular pode ser definida em dois aspectos de estudo, como método e como concepção teórica.

Para compreender a concepção teórica no contexto da educação popular, é preciso primeiramente definir o termo “popular”, por meio do qual a concepção mais comum destacada inclusive em dicionários: sendo algo do “povo”, para o povo e que atenda as necessidades dos mesmos. Na concepção de Freire (1985), por meio de sua obra entendendo uma comunidade específica popular, que no âmbito de chamar de Oprimido os que vivem sem condições para o exercício da cidadania e que está isento de posse e uso de bens materiais produzidos pelo sistema econômico.

Perante este entendimento, podemos definir a Educação Popular como uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Visa à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito. Em relação à vida social, o método utiliza uma estratégia de construção da participação popular. A Educação Popular tem por principal característica, utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino, valorizando todos os sujeitos sociais nesse processo, tornando esse espaço de educação um lugar de afetos alegres e amorosidade.

Neste aspecto, a Educação é vista como ato de conhecimento e transformação social, tendo certo cunho político. Reconhecendo a importância do saber popular e o saber científico o sujeito ao aprender a partir de seu conhecimento e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele, o resultado dessa educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse.

A Educação Popular pode ser aplicada em qualquer contexto, mas as

aplicações mais comuns ocorrem em assentamentos rurais, em instituições socioeducativas, em aldeias indígenas, no ensino de jovens e adultos e em alguns processos educativos.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Conforme visto no item acima, no contexto da formação pedagógica é perceptível que a partir da prática o professor produz novos conhecimentos e apresenta significativas transformações, necessárias ao ser e estar professor. Sendo de extrema importância pensar a formação dos professores como um processo permanente e dinâmico, embasados na relação teoria e prática e a realidade escolar de nossas salas de aula. Diante da qual, é indispensável que o professor não deixe de buscar novos conhecimentos e de passar a seus alunos saberes já aprendidos, reconstruindo e fortalecendo laços de troca de experiências e construção mútua do indivíduo.

Atualmente, conforme as DCNs para o Curso de Pedagogia e o PPC do Curso de Pedagogia da URI Câmpus de Frederico Westphalen, tem como principal objetivo habilitar para a Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente – Gestão Educacional.(2013, p.6)

Com o objetivo de formar professores para atuarem e enfrentarem os desafios de uma educação humanizadora e emancipatória, o currículo do curso proporciona aos acadêmicos que desenvolvam atividades ligadas a realidade atual, busca oferecer uma formação acadêmica de qualidade no Câmpus de Frederico Westphalen desde 1990, em que teve início, atendendo a um pleito regional de formação específico.

O Curso de Pedagogia justifica-se pela necessidade social e econômica de promover a formação de docentes e de gestores qualificados para a realidade atual e prospectiva, numa sociedade globalizada e tecnológica que precisa intensificar os processos qualitativos dos sistemas educacionais, com seres humanos pesquisadores, críticos, inquietos e com conhecimento. (PPC, 2013, p.11)

A complexa realidade presente na profissão exige do professor não apenas uma formação inicial, mas também uma formação continuada permanente, sendo de extrema importância que o profissional docente consolide em seu trabalho, a sua

Acta Novos Olhares: letramentos, linguagens e formação do leitor

identidade, característica da profissão, em resposta às necessidades que a atividade docente alcance objetivos, perante o desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico presente em nossa sociedade.

A práxis educacional realiza-se na ação concreta e singular dos professores, profissionais por excelência da educação. Embora seja uma prática capilarmente difusa no tecido social, como processo de interação informal entre os indivíduos e grupos que constituem a espécie, a educação ganhou uma configuração específica, formal e sistematizada, ao longo da trajetória histórica da humanidade à medida que esta se complexificava em sua expressão social. Dessa forma, foram institucionalizados os processos interativos de formação, de modo que tais processos deixaram de ser informais e passaram a ser intencionalmente planejados e executados. A instituição escolar e os sistemas administrativos de ensino são o resultado objetivo e concreto desse desenvolvimento. (SEVERINO, 2006, p.38).

Dessa forma, no papel da educação contemporânea à formação do professor é questão fundamental, concretizando sua ação de mediar e conduzir o ensino, habilitando a interação dos indivíduos e oferecendo ao educador propostas de formação subjetivas que reestruturem a reflexão subjetiva do conhecimento e a atuação do profissional educador em sala de aula perante a esta realidade escolar.

Atendendo às mudanças que são solicitadas pelo âmbito pedagógico, na medida em que permite ao docente desempenhar as funções exigidas na profissão, a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica é de fundamental importância, idealizando significativas abordagens e necessidades à formação profissional do indivíduo.

Possivelmente a formação humana em sua integralidade, necessita manter agregada a personalidade humana do educador a outras funções necessárias à preparação profissional do docente, aproximando teoria e prática, e dando significado ao aprendizado como mediador do conhecimento; compreendendo que:

A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência. (SEVERINO, 2006, p. 40)

O educador através de sua formação precisa desenvolver uma percepção clara do sujeito no processo de compreensão de si mesmo e dos outros, suas relações e a integração ao grupo social; deve abranger a inserção dos sujeitos

envolvidos no processo construtivo da humanidade de aprimorar conhecimento e significados a uma formação pedagógica de qualidade.

Em aspectos de reflexão, o professor carece dominar conteúdos específicos de sua área, mas também das áreas afins à sua, aprimorando o processo de ensino – aprendizagem, relação que faz a mediação entre o ato de ensinar e aprender desenvolver a relação pedagógica, a qual precisa ocorrer entre docente e discente como uma relação de intencionalidade, demonstrando qualidade das atividades no processo de ensino - aprendizagem.

O educador ao entender o conhecimento, em sua prática é de extrema importância ter domínio de métodos e técnicas, favorecendo a criatividade e estimulando os alunos a darem sentido à realidade social da educação, abrangendo teoria e prática, dando significado ao ensino e à valorização da formação profissional dos educadores.

Em uma visão global os estudantes de ensino, precisam desde o início de sua formação, ir ao encontro do que desejam buscar sempre o aprimoramento e a descoberta do novo a cada dia.

Os estudantes de ensino “carregam” uma bagagem muito pesada: a de serem, simultaneamente, enquanto alunos, herdeiros de todo um passado escolar, com as suas marcas inevitáveis – e portanto seus depositários - , mas, simultaneamente, enquanto futuros professores, agentes de quem se espera capacidade de mudança, adaptação e inovação. Ao mesmo tempo, quer em um papel, quer em outro, são actores sociais com uma data pertença sociocultural no sistema social. (GONÇALVES, 2011, p.49).

Ao fundamentar os conhecimentos científicos do que e como se ensina, viabiliza a idealização do real. Necessitamos, pois de atividades docentes que consolidem de forma dinâmica e significativa como práticas interdisciplinares, inseridas na realidade sócio-econômico-cultural. A reflexão é importante por permitir o planejamento das aulas; ao professor o desvelamento de sua prática, compreendendo criticamente os seus modos de ação no contexto do trabalho docente. A reflexão, portanto, possibilita ao professor o autoconhecimento e o conhecimento de sua prática.

CONCLUSÃO

Este estudo incorporou diversos assuntos ligados à importância da educação popular na formação pedagógica, desde seus primórdios até sua situação atual. Como método de educação a Educação Popular caracteriza-se por valorizar os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes. Está implicada com o desenvolvimento de um olhar crítico, que facilita o desenvolvimento da comunidade que o educando está inserido, pois estimula o diálogo e a participação comunitária, possibilitando uma melhor leitura de realidade social, política e econômica.

A relação entre Educação Popular e Formação Pedagógica de professores, procura estabelecer um diálogo de fundamentação do método dialético materialista, produzido por Marx, como princípio necessário na compreensão e intervenção na educação dos trabalhadores. Deste modo, o estudo pretende focalizar a dialética como um dos fundamentos da educação popular, como instrumento que orienta a concepção de educação popular enquanto práxis transformadora da realidade, no caminho da libertação e emancipação dos sujeitos.

Nessa perspectiva a formação humana exige da escola profundas reformulações para abranger a riqueza e a diversidade ao receberem os alunos de classe trabalhadora, possibilitando todas as tarefas estruturadas ao desenvolvimento da sociedade, reorganizando a reformulação dos currículos escolares para a educação dos alunos da EJA.

A formação de professores necessita abranger desde sua formação inicial como acadêmico do curso de graduação, aperfeiçoar-se diante da realidade educativa e social, preparar-se para situações de vida diferentes, em que a mesma proporcione um maior argumento de vida profissional a todas as pessoas que estiverem envolvidas em um contexto, em que a educação popular tem defendido desde a construção dos currículos escolares, oportunizando uma reintegração de indivíduo, sociedade, currículo e educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

_____. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educação Popular: Utopia Latino-Americana. Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social.** São Paulo: CORTEZ, 1994.

HADDAD, Sergio. Educação Popular e Formação Pedagógica: contribuições do educador Nilton Bueno Fischer . Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, São Paulo/SP – Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1261-1273, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 20 set. 2015.

GONÇALVES, Manuela. Representações de estudantes universitários portugueses sobre a formação de professores. In: PEREIRA, Débora Diersmann Silva. **Visão Global**, Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC, v.14, n.1, p. 29 -54, jun.2011.

PROJETO Pedagógico do Curso de Pedagogia.Reitoria da URI, Frederico Westphalen. 2012-2013. Disponível em: <<http://www.reitoria.uri.br/>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pressupostos filosóficos da formação e da prática do educador. In: **Cadernos de Educação.** Pelotas, UFPel, ano 15, n. 27, p. 37-54, jul./dez.2006.

Teresinha da Costa é estudante do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. E-mail: teerezinhaadacosta@hotmail.com

Daléia Cebuliski é estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. E-mail:daleiacebolinha@hotmail.com

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Arial e Bradley Hand ITC,
formato e-book, PDF,
em novembro de 2016.