

ACTA

NOVOS OLHARES:

Leitur@, ensino & mundo digit@l



Leitur@,
ensino &
mundo
digit@l

Organizadores:

Adriane Ester Hoffmann

Emanoeli Ballin Picolotto



NOVOS OLHARES

Leitur@, ensino & mundo digit@l

ACTA



**UNIVERSIDADE REGIONAL
INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E
DAS MISSÕES**

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitor 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 NOVOS OLHARES
LEITUR@, ENSINO & MUNDO DIGIT@L**

18 a 20 de abril de 2017

Frederico Westphalen - RS

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

PPGL – Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Letras

COMISSÕES DE ORGANIZAÇÃO

Coordenação geral:

Ana Paula Teixeira Porto

Denise Almeida Silva

Luana Teixeira Porto

Secretária Geral do Evento:

Cláudia Aline Vargas

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

Denise Almeida Silva e Luana Teixeira Porto

1.3 Coordenação de Sessão de Apresentação de Trabalhos:

Adriane Hoffmann, Ana Lúcia Aita, Denise Almeida Silva, Ilse Maria Vivian, Maria Thereza Veloso, Marinês Costa, Rosângela Fachel de Medeiros, Silvia Niederauer,

1.4 Coordenação de Editoria Científica:

1.4.1 Recepção de trabalhos

Ana Paula Porto e Andriéli dos Santos

1.4.2 Anais

Ana Paula Teixeira Porto e Marcelo Santos da Rosa

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:

Bibiana Zanella Pertuzzatie Elisângela Bertoloti

2.4 Coordenação de Coffee-Break:

Fátima Aquino e Cláudia Aline Vargas

2.5 Coordenação de Exposição e Venda de Livros:

Tani Gobbi dos Reis

2.6 Coordenação de Divulgação Externa:

Marinês Ulbriki Costa, Adriane Esther Hoffmann, Marcos Corbari e Philipe Pires

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

NOVOS OLHARES

LEITUR@, ENSINO & MUNDO DIGIT@L

ACTA

Organizadores

Adriane Ester Hoffmann
Emanoeli Ballin Picolotto



Frederico Westphalen
2017



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: Adriane Ester Hoffmann e Emanoeli Ballin Picolotto

Revisão metodológica: Responsabilidade dos autores

Diagramação: Tani Gobbi dos Reis

Capa/Arte: Philipe Pires

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

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

Catlogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/Erechim

N945 Novos olhares : leitura@, ensino e mundo digit@l (2017: Frederico Westphalen, RS)
Acta [recurso eletrônico] Novos olhares : leitura@, ensino e mundo digit@l / Organização Adriane Ester Hoffmann; Emanoeli Ballin Picolotto. - Frederico Westphalen : URI Frederico Westhp, 2017.
686 p.

ISBN 978-85-7796-215-0

1. Mídias sociais – aprendizagem 2. Práticas de ensino 3. leitura I. Hoffmann, Adriane Ester II. Picolotto, Emanoeli Ballin.

C.D.U.: 82.09

Bibliotecária Sandra Milbrath CRB10/1278



URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9

Câmpus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000

Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265

E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
Adriane Ester Hoffmann; Emanoeli Ballin Picolotto	
O ENSINO HÍBRIDO COMO RECURSO NAS AULAS DE MATEMÁTICA.....	16
Alexandre da Silva; Marcia Dalla Nora	
OLHAR NAS ENTRELINHAS DO FILME <i>LOS COLORES DE LA MONTAÑA</i>	30
Ana Lúcia Piaia; Andressa Ribeiro; Rosângela Fachel	
A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA A PRÁTICA DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA	38
Ana Lucia Rodrigues Guterra	
O CONTO FANTÁSTICO E A FORMAÇÃO DE LEITORES	50
Andressa Ribeiro; Adriane Ester Hoffmann	
CADERNOS DE CINEMA PARA PROFESSORES: CINEMA PARAGUAIO CONTEMPORÂNEO – 7 CAJAS	57
Andressa Ribeiro; Rosângela Fachel de Medeiros	
IDENTIDADE E DIFERENÇA NA ATUAÇÃO DE WAGNER MOURA	64
Ângela Srocynski da Costa; Rosângela Fachel de Medeiros	
DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA EAD.....	72
Angélica Ilha Gonçalves; Maria Tereza Nunes Marchesan	
FORMAÇÃO DO LEITOR: ALGUMAS REFLEXÕES	82
Benise Albarello Rapachi; Ana Paula Teixeira Porto	
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: FERRAMENTA DE PREPARAÇÃO PROFISSIONAL.....	91
Bruna Gabriela Ozelame dos Santos	

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: POLÍTICAS PÚBLICAS E MODOS DE ARTICULAÇÃO E DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	101
Bruno Ficanha Basso; Elisabete Andrade	
INVENÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA EM CAROLA SAAVEDRA	113
Camila de Souza Zancan; Ilse Maria da Rosa Vivian	
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: INTERFACES DA COMUNICAÇÃO ENTRE OUVINTES E SURDOS.....	120
Carine Toso; Elisabete Cerutti; Jéssica Freitas Avrella	
ANÁLISE DA RECOMBINAÇÃO TEXTUAL INTERMEDIAL DO MINICONTTO <i>DOIS PALITOS</i> EM UMA PRÁTICA LEITORA.....	130
Cícero Santolin Braga	
A LITERATURA ELETRÔNICA E A LEITURA DA POÉTICA DIGITAL.....	141
Cícero Santolin Braga	
A GRANDE REPORTAGEM MULTIMÍDIA COMO PRÁTICA IMERSIVA DE LEITURA	148
Débora Cerutti Viegas; Suzanne Borela	
FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL: LIMITAR A CONTRATAÇÃO É PROMOVER A DEMOCRATIZAÇÃO?	160
Debora de Oliveira Cardoso; Silvia Regina Canan	
“BACK TO MY OWN COUNTRY”, DE ANDREA LEVY: A REIVINDICAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRO-JAMAICANA INVISIBILIZADA	172
Diego Bonatti; Denise Almeida Silva	
CONCEPÇÕES SOBRE A AULA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: A VISÃO DO ACADÊMICO NATIVO DIGITAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA URI – CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN	180
Édiga Raiana Borges Locatelli; Elisabete Cerutti	

O USO DO <i>EDMODO</i> COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA	187
Eduardo Garlet; Ana Paula Teixeira Porto	
FORMAÇÃO DO LEITOR: A LITERATURA EM SALA DE AULA	196
Elisiane Castanho da Silva Maciel; Silvia Helena Niederauer	
O APAGAMENTO DOS ROMANCES VENCEDORES DO PRÊMIO JABUTI EM MANUAIS DE LITERATURA	209
Emanoeli BallinPicolotto; Ana Paula Teixeira Porto	
UMA LEITURA DA MEMÓRIA EM <i>QUARENTA DIAS</i> , DE MARIA VALÉRIA REZENDE.....	218
Ernani Silverio Hermes; Ana Paula Teixeira Porto	
IDENTIDADE E MEMÓRIA NO ROMANCE <i>AZUL-CORVO</i> , DE ADRIANA LISBOA	230
Guilherme Buzatto; Ana Paula Teixeira Porto	
MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: IMPORTÂNCIA, E SUGESTÃO DE ATIVIDADES	237
Guilherme Henrique da Silva; Dulce Maria de Souza Hemielewsk; Leidinara da Rosa da Silva	
AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DESENVOLVIDAS DENTRO DO ESPAÇO LÚDICO DA BRINQUEDOTECA	245
Helena Ozilda Albarello; Rosane de Fátima Ferrari	
A LEITURA NA INFÂNCIA: PRÁTICAS DE ESTÍMULO ANTES E DEPOIS DA ALFABETIZAÇÃO	256
Hellen Botton Gandin; Ana Paula Teixeira Porto	
A REFERENCIAÇÃO E AS CADEIAS REFERENCIAIS : CONSTRUINDO SENTIDOS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	267
Ingredy Paola Bellé; Ana Lucia Gubiani Aita	
A GALILEU, AS RELAÇÕES COM OS LEITORES E A CRÍTICA DAS PRÁTICAS	277
Isadora Sant'Anna; Simone Philipsen; Angela Zamin	

LETRAMENTO INTERCULTURAL E LEITURA EM LÍNGUA INGLESA.....	290
Janaine Pomatti; Luana Teixeira Porto	
DESAFIOS NO TRABALHO COM CRÔNICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA MODALIDADE EJA.....	300
Janio Davila de Oliveira	
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOCENTE.....	310
Jéssica De Marco; Silvia Regina Canan	
A PERSPECTIVA DA MORTE EM CONTOS CONTEMPORÂNEOS: VIOLÊNCIA, BANALIZAÇÃO E SILENCIAMENTO	321
Jéssica Casarin; Luana Teixeira Porto	
ENSINO HÍBRIDO: NOVAS METODOLOGIAS À APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	329
Jéssica Freitas Avrella; Elisabete Cerutti; Carine Toso	
DA LEITURA À CRIAÇÃO LITERÁRIA E CINEMATOGRAFICA: SENSIBILIZAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	338
João Pedro Wizniewsky Amaral; Rafael Salles Gonçalves	
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM CAMINHO LÚDICO PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	346
Juliana Patrícia Bortolini; Credinara Teresinha Albarello Casagrande	
REPRESENTAÇÃO DO HOMEM E DA MULHER EM CANÇÕES DO FUNK: UM ESTUDO DE LETRAS DE ANITTA E MC GUIME	357
Karine Braga Pereira; Laisa Veroneze Bisol	
LITERATURA INFANTIL: SUA IMPORTANCIA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E DA LEITURA E FORMAS DE SUBSÍDIOS PARA ALUNOS(AS) DO CURSO NORMAL	369
Keiti Suelen De Azevedo Florencio; Leila De Fátima Haubert Fripp	

O METÓDO ESTRATÉGICO DA FOLHA ILUSTRADA PARA A AMPLIAÇÃO DA LEITURA DIGITAL	376
Larissa Bortoluzzi Rigo; Everton de Oliveira Cabral; Marcelo de Barros Tavares	
CADERNO DE SÁBADO: OS PROCESSOS DE LEITURA POR MEIO DA SELEÇÃO E ABORDAGEM DAS NOTÍCIAS	387
Larissa Bortoluzzi Rigo; Ivana de Jesus Gehlen; Everton de Oliveira Cabral	
A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO CUIDAR E DO EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	397
Lia de Paula da Silva; Alessandra Tiburski Fink	
UMA RELEITURA FEMINISTA CONTEMPORÂNEA DE <i>CLARA DOS ANJOS</i> : “GUARDE SEGREDO”, DE ESMERALDA RIBEIRO	407
Liliane Gloria Martinelli Zatti; Denise Almeida Silva	
NEUROEDUCAÇÃO E O FAZER DOCENTE UNIVERSITÁRIO: DIFERENTES OLHARES VOLTADOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	415
Luana Fussinger; Rosane de Fátima Ferrari	
LETRAMENTO E PRÁTICAS LEITORAS: PROPOSIÇÕES PARA LEITURA DE LITERATURA COM EXPLORAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	427
Luana Magalhães; Luana Teixeira Porto	
DISCURSO E EMPODERAMENTO FEMININO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	437
Luana Poliana da Silva; Maria Thereza Veloso	
O RETRATO DA LEITURA EM UM PAÍS QUE NÃO LÊ. SERÁ QUE NÃO?	449
Lucas Antônio de Carvalho Cyrino	
COMPOSIÇÃO E RECONFIGURAÇÃO NA ADAPTAÇÃO TELEVISIVA DE “A MÁSCARA RUBRA DA MORTE”	459
Maira Cristina Franzmann Pereira; Rosângela Fachel de Medeiros	
REFORMA DA PREVIDÊNCIA, OLHARES E LEITURAS	467
Marciana Almeida Batista; Gabriela Magalski Rubin; Jussara Jacomelli	

DAS TIRINHAS PARA A SALA DE AULA: A LEITURA DE *ARMANDINHO*, À LUZ DE
OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO, DE EDGAR MORIN 477

Marcos Antonio Corbari; Silvia Helena Pinto Niederauer

LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A
LEITURA COMPARATISTA NO ENSINO MÉDIO 491

Mathias Paulus Link; Luana Teixeira Porto

O CONCEITO DE LEITURA E AS NOVAS REALIDADES CULTURAIS DO LEITOR 498

Maurício Ferrari; Ilse Maria da Rosa Vivian

A VIOLÊNCIA REPRESENTADA EM DIFERENTES SEGMENTOS SOCIAIS: UMA
LEITURA DOS CONTOS “ANGU DE SANGUE”, DE MARCELINO FREIRE E
“NOTURNO Nº UM”, DE MARÇAL AQUINO 508

Minéia Carine Huber; Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo; Luana Teixeira Porto

FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DE FILMES: O QUE DIZEM AS
PESQUISAS 519

Mirian Azevedo Rodrigues; Luci Mary Duso Pacheco; Neusa Maria John Scheid

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM CONVITE À LEITURA COM ARTE, MAGIA E
ENCANTAMENTO 530

Natana Fussinger; Alessandra Tiburski Fink

DESBRAVADORES DO CIBERESPAÇO: LEITORES EM PROCESSO DE
LETRAMENTO NA CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA 542

Rafael da Cruz Freitas; Tania Mariza Kuchenbecker Rösing

A PRESENÇA DA “PERIFERIA” NOS FILMES LATINO AMERICANOS 553

Rafaela da Silva Pinto; Rosângela Fachel de Medeiros; Thaiane Meirele Ritterbuch

DIALOGISMO: ESTUDO DAS VOZES DISCURSIVAS E DOS PROCESSOS
INTERLOCUTIVOS NOS GÊNEROS NOTÍCIA E ARTIGO DE OPINIÃO 559

Raiane Candaten; Marinês Ulbrik Costa

DESIGNAÇÕES DO PORTUGUÊS CORRETO POR INTERNAUTAS NA REDE SOCIAL FACEBOOK.....	569
Rejane Beatriz Fiepke; Eliana Rosa Sturza	
REFERENCIAÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS: CADEIAS REFERENCIAIS AMARRAÇÃO DE IDEIAS NO TEXTO “BYE-BYE, VELHA ESCOLA”.....	578
Samanta Da Rocha Morgenstein; Ana Lucia Gubiani Aita	
DOCENTE UNIVERSITÁRIO: CONHECIMENTOS PERTINENTES À PROFISSÃO ...	589
Sedenir Antonio de Vargas; Elisabete Cerutti	
<i>BOOK TALK</i> COMO INCENTIVO À LEITURA: UMA APRESENTAÇÃO DA ESCRITORA TRINDADENSE CONTEMPORÂNEA MERLE HODGE	603
Tais Levulis; Jardel José Outeiro da Silva; Denise Almeida Silva	
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	613
Tânia Mara Rubin Deutschmann	
CONTOS DO EDGAR: QUANDO EDGAR ALLAN POE CHEGOU À PERIFERIA DE SÃO PAULO	623
Thaiane Meirele Ritterbuch; Rafaela da Silva Pinto; Rosângela Fachel de Medeiros	
A ATUAÇÃO DO JORNALISMO NA PROFISSÃO DO ARQUITETO: UMA ANÁLISE DO CADERNO CASA&CIA	631
Thaís Jacomelli; Márcia Elisa Vanzin Boabaid	
A REPRESENTAÇÃO DO HOMEM E DA MULHER E DAS RELAÇÕES DE GÊNERO EM CANÇÕES DO SERTANEJO UNIVERSITÁRIO	642
Thaís Tábata Agostini Markoski; Laísa Veroneze Bisol	
MEMORIAL ARNO PHILIPP: REVITALIZAÇÃO DO ESPAÇO DOCUMENTAL LITERÁRIO	654
Suzamara dos Santos; Ilse Maria da Rosa Vivian	

DE BRAM STOCKER A CASTLEVANIA – LORDS OF SHADOW: A TRANSMIDIAÇÃO DA FIGURA DO VAMPIRO	661
Simão Cireneu Milani Addôr Nunes da Silva; Rosângela Fachel de Medeiros	
O SOL NEGRO DA NARRATIVA DIGITAL: ELEMENTOS MELANCÓLICOS DO JOGO PARA SMARTPHONE <i>THE END OF THE WORLD</i>	671
Marcelo Santos da Rosa; Silvia Helena Pinto Niederauer	
O VIDEOCLÍPE COMO NARRATIVA IDENTITÁRIA LATINO-AMERICANOS	679
Tatiane Vaz; Rosângela Fachel de Medeiros	

APRESENTAÇÃO

Uma das questões que têm se destacado no âmbito educacional é a presença das mídias como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem. Em vista disso, o projeto de extensão Novos Olhares, em sua décima edição, debate o tema **Leitur@, ensino e mundo digit@l**. O evento, com uma programação diversificada, associa resultados de pesquisas e práticas de ensino a demandas atuais de ensino, em que as tecnologias são muito presentes. Além de promover o incentivo a pesquisadores, o evento ainda se preocupa em tornar públicas as discussões de todos os trabalhos apresentados, contribuindo para disseminação de conhecimentos.

O evento, que é idealizado pelos cursos de graduação e mestrado em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, câmpus de Frederico Westphalen, ocorreu nos dias 18, 19 e 20 de abril de 2017 e teve apoio institucional da URI e fomento da FAPERGS. Objetivou discutir conceitos de leitura e tecnologia no ensino básico e superior, oportunizar cursos de formação continuada a profissionais e estudantes da área de Letras e afins, buscando fornecer-lhes subsídios teórico-práticos para qualificação de práticas de leitura que estimulem o desenvolvimento de competência em leituras nos meios digitais, além de integrar o Programa de Pós-Graduação em Letras da URI com outros programas nacionais e internacionais, na área das Letras, e com a Educação Básica, na dinâmica de uma universidade que pretende ser crítica e transformadora da realidade em que está inserida.

Os trabalhos finais decorrentes das apresentações de comunicação estão reunidos neste Acta, cujo objetivo central é divulgar os conhecimentos construídos e apresentados durante o evento em sessões de comunicação. Nessas participaram estudantes do Ensino Médio, de graduação e de pós-graduação, professores e pesquisadores interessados em discutir **Leitur@, ensino e mundo digit@l**.

Na programação do evento, foram realizadas palestras, mesa-redonda e oficinas relacionadas à proposta geral do evento. Nessas atividades, professores de diferentes Programas de Pós-graduação, como os da PUC-MG, UPF, UNIRITTER e URI, contribuíram para discussão teórico-crítica e para reflexão sobre práticas de ensino que correlacionem o mundo digital e as ferramentas tecnológicas. Além disso, houve apresentações de trabalho nas modalidades de comunicação, relato de experiência e pôster, nas quais participaram pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação e professores.

Os artigos completos dos trabalhos submetidos ao evento estão publicados nesta Acta e constituem uma referência das discussões arroladas no evento. Desejamos que este Acta seja um convite à leitura e incentive pesquisadores a ressignificar o ato de ler e o processo de aprendizagem com a presença das inovações tecnológicas.

Adriane Ester Hoffmann
Emanoeli Ballin Picolotto

O ENSINO HÍBRIDO COMO RECURSO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Alexandre da Silva
Marcia Dalla Nora

Resumo: O grande desafio da atualidade consiste na adaptação da tecnologia moderna como aporte para a sala de aula, algo para auxiliar o professor durante as aulas, algo que possa ser utilizado para aprimorar as aulas e, consequentemente, fazer com que o aluno se demonstre atento com o que está acontecendo tanto nas aulas, como no mundo. Na atualidade uma das tendências que está cada vez mais ganhando espaço na Educação, é a utilização do Ensino Híbrido nas escolas, tendo como objetivo experimentar formas de ensinar e aprender por meio de tecnologias, sendo ela trabalhada em dois momentos presencial e a distância. Com base nessas argumentações, através do projeto de iniciação científica “A Incorporação do Ensino Híbrido a partir das TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de Ensino-Aprendizagem de Matemática” em consonância com os objetivos da linha de pesquisa “Educação e Tecnologias”, do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia - GPET, buscou-se e busca, analisar a incorporação do Ensino Híbrido a partir das TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a fim de contribuir com o processo de Ensino-Aprendizagem de Matemática. Uma das alternativas que o Ensino Híbrido possibilita a possibilidade de que o professor não tenha mais o papel de detentor do conhecimento, mas sim um grande mediador do processo de ensino e aprendizado do aluno, então, a partir da carência do acesso à internet em uma quantidade considerável das escolas, se torna de grande importância adaptar uma forma de introduzir essa metodologia sem a utilização das tecnologias. Para dar conta desse propósito, neste primeiro semestre de pesquisa, primeiramente foram realizadas leituras referentes às tecnologias e as TDICs utilizadas em sala de aula para qualificar a prática pedagógica, Ensino Híbrido, o Ensino Híbrido a partir das TDICs, o Ensino Híbrido a partir das TDICs no processo de Ensino-Aprendizagem da matemática, em nível fundamental e a formação de professores de matemática para a área tecnológica e o Ensino Híbrido, bem como a descrição dos modelos do ensino híbrido já existentes. Por fim, acredita-se que a partir da pesquisa desenvolvida consegue-se viabilizar uma forma de promover maior interação entre a comunidade escolar e a utilização do Ensino Híbrido a partir das TDIC's para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Matemática. Metodologia Ativa. TDCIs.

INTRODUÇÃO

A Matemática de um modo geral, é classificada como uma disciplina muito difícil para a maioria das pessoas, pois é considerada uma matéria complicada e que exige o máximo de atenção do aluno para que ele possa compreender e aprender a matéria, a partir dessa

realidade surgem algumas metodologias diferenciadas, as quais ajudam a aprimorar os conhecimentos, tanto dos discentes quanto docentes.

Uma das metodologias atuais é o Ensino Híbrido, ou até mesmo como muitos chamam de Sala de Aula Invertida, no qual a mesma trata de algumas alterações no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista um aprimoramento muitos estudiosos mundo a fora estão fazendo pesquisas acerca do assunto em questão, dentre eles podemos citar José Moran, Amanda Polatto, Ana Beatriz Gomes Carvalho, entre outros.

Para promover a excelência com equidade na educação, ou seja, garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de excelência é um dos grandes objetivos que se precisa atingir, nesse caso o da Matemática. Para cumprir essa missão, faz-se necessário desenvolver e apoiar projetos inovadores, realizar pesquisas para embasar políticas públicas, oferecer formação para profissionais da educação e para lideranças de diversas áreas capazes de contribuir para as transformações sociais no Brasil (MORAN, 2015). Dessa forma, deve-se buscar e criar um ecossistema virtuoso em que tecnologia e inovação dialogam com a realidade educacional do país, ao mesmo tempo em que fortaleçam o papel relevante dos educadores e dos profissionais do setor, na garantia do aprendizado de todos os alunos.

Este projeto, que possui cunho teórico, situa-se no campo das reflexões referentes ao Ensino Híbrido a partir das TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem ser entendidas como uma ferramenta para dar suporte, a fim de potencializar o processo de Ensino e Aprendizagem.

Pode-se dizer que a mesma é um conjunto de aplicações tecnológicas que na maioria das vezes é utilizada a Internet como grande fonte de informações para a realização de tarefas, porém não substituindo algumas tecnologias convencionais, como complementa Jesus; Galvão; Ramos (2016, p. 02),

As Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TDIC's) não são apenas a Internet e sim um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem. Embora não substituam as tecnologias convencionais

(como rádio e televisão), que continuarão sendo utilizadas e possuem, cada qual, a sua função.

A incorporação das tecnologias nas salas de aula sempre foi um grande desafio para todos os professores, as mesmas são entendidas como ferramentas que dão suporte para os docentes. Ainda complementa Jesus; Galvão e Ramos (2016, p. 02),

No âmbito da educação, as TDIC's podem ser entendidas como ferramentas de suporte e devem ser orientadas segundo os objetivos da educação, pois a obtenção de ótimos resultados depende de determinarmos de forma clara e objetiva o que pretendemos trabalhar em sala de aula para depois definir qual tecnologia se enquadra melhor para alcançar o resultado esperado no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, escolher primeiro a tecnologia a ser utilizada nem sempre trará um resultado satisfatório, pois existem vários fatores que devem ser observados.

A utilização da tecnologia ajuda a alcançar o resultado esperado no processo de ensino e aprendizagem, porém deve-se tomar muito cuidado com sua utilização, ou seja, ela nem sempre trará o o que se espera, sempre, ou quase sempre irá acontecer algum imprevisto, muitas vezes um planejamento que deu certo em uma determinada turma não necessariamente funcionará com as outras.

Para que possamos adotar a utilização das TDICs é necessário que aconteça uma grande reformulação na grande maioria das escolas pois, as mesmas ainda não se encontram preparadas para utilizar de tal tecnologia.

Para que a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e comunicação sejam de fato posta em prática necessitamos de que nosso docentes sejam instruídos de como a mesma funciona, quais são suas finalidades, estratégias e objetivos de colocá-la em prática eficientemente.

Vive-se em uma era que as tecnologias estão cada vez mais presente no nosso dia-a-dia, tornando a mesma mais presente na vida dos alunos, a qual os professores podem utilizar como recurso, visando potencializar o processo de ensino e aprendizagem, mas para que os mesmos possam utilizar adequadamente é necessário de uma espécie de formação na área tecnológica, para que os mesmos consigam criar habilidades e competências para poder usufruir e conseguir aprimorar tanto o ensino quanto a aprendizagem. Como cita Schenatz e Borges (2013, p.02),

As TDIC fazem parte do nosso dia-a-dia e este fato por si só, gera a necessidade dos profissionais, da área educacional ou não, adquirirem novas habilidades e competências para utilizá-las adequadamente. Utilizar as TDIC adequadamente significa criar mecanismos para se apropriar delas e integrá-las aos objetivos de seu trabalho.

O grande objetivo da utilização da utilização das TDCIs e poder integrá-la como um mecanismo de trabalho, onde o docente possa usufruir como um apoio a sua metodologia, ou seja, utilizá-la adequadamente para aprimorar e melhor o desenvolvimento dos alunos.

Para que a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as TDCIs seja eficiente, devemos romper algumas barreiras que alguns professores tem referente a utilização de quaisquer que sejam as tecnologias, muitos pensam que a mesma serve somente para “tapar um buraco”, ou até mesmo para utilizar quando não se tem nada a fazer porém, muito se engana quem pensa que a mesma serve para essa finalidade, existem vários estudos que comprovam que a sua utilização se feita adequadamente só aprimora e potencializa o processo de Ensino e Aprendizagem, o modo correto para que sua utilização funcione corretamente parte do pressuposto da preparação do professor em utilizar a mesma corretamente durante as aulas, para isso se torna necessário um planejamento adequando, conteúdo passo a passo do início ao fim de como a mesma funcionará durante as aulas.

Em tempos da era digital, onde Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC surgem a cada dia e, considerando a formação de alunos como educadores e propagadores do conhecimento, a função dos professores dos cursos de licenciatura representa um grande desafio no que tange o planejamento de atividades didáticas que envolvam principalmente o público da Educação a Distância. (SCHENATZ; BORGES, 2013, p.02).

Os grandes incentivadores da utilização de um planejamento da utilização das tecnologias deve ser os cursos de licenciaturas, pois é onde os futuros docentes recebem todo o seu preparo para sua futura vida acadêmica.

Com o passar do tempo vem se detectando um certo avanço com a utilização das TDCIs, em que é visível as mudanças que a mesma apresenta perante a sociedade, para complementar Duarte (2016, p. 12) diz que,

O avanço das tecnologias, em especial das TDICs - Tecnologias digitais de informação e comunicação, que compreende as TICs - Tecnologias da informação e da comunicação, as TD - Tecnologias digitais e os recursos da Web 2.0, é visível e marcado por diversas mudanças em todos os segmentos da sociedade. As TDICs-, através do acesso aos aparatos tecnológicos disponíveis na escola, aos sites, blogs, softwares online, de diversão ou educativos, das próprias redes sociais, disponíveis

na Web 2.0 ampliaram as formas de acesso às informações disponíveis na rede, desencadeando uma série de modificações nas formas de se comunicar, buscar e construir novos conhecimentos.

A utilização dela só vem a acrescentar tanto para o aluno, quanto para os professores, pois os mesmos vêm provocando uma série de modificações nas formas da busca e na construção de novos saberes.

O ENSINO HÍBRIDO

Na atualidade uma das tendências que está cada vez mais ganhando espaço na Educação, é a utilização do Ensino Híbrido nas escolas, tendo como objetivo experimentar formas de ensinar e aprender por meio de tecnologias, sendo ela trabalhada em dois momentos presencial e a distância.

Também conhecido como blended learning (Aprendizado Mesclado), ou seja terá momentos em que o aluno estudará sozinho em casa, mas também terá momentos em que os mesmos farão atividades em grupos online, ambientes virtuais, é por consequência quando tiverem alguma dúvida terão contato com professores para que possam saná-las.

O grande objetivo da Híbridização é encontrar formas diferentes de aprender, bem como de ensinar, pois como estarão em contato praticamente a maior parte do tempo com tecnologias e a internet, com o tempo aparecerão práticas alternadas e diferenciadas de ensino.

Para colocar essa tendência em prática existem diversos fatores que prejudicam seu andamento. Como cita Zenti (2014 p. 01,) “para quem começa a trabalhar com o ensino híbrido, há dois grandes desafios: a falta de ferramentas tecnológicas educacionais adaptativas em português - a maior parte está disponível apenas em inglês”.

Como afirma o autor a grande dificuldade em colocar o Ensino Híbrido em prática é a falta de ferramentas disponíveis, e as que possuem são todas em inglês, o que dificulta ainda mais o seu estudo, um outro fator que implica na sua utilização é que 50% das escolas Brasileiras não possuem computadores com acesso a internet, o que impossibilita a utilização desse recurso.

ENSINO HÍBRIDO NA MATEMÁTICA

Atualmente a Matemática ainda é considerada por grande parte dos alunos como uma disciplina difícil e complicada. Um dos motivos da presença destas concepções é a maneira com que alguns docentes ministram a disciplina. Tem-se muitas vezes como instrumento de trabalho apenas o quadro e o giz, sem perceber à existência de diversos recursos e metodologias que poderiam contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo desses pressupostos, visualiza-se a necessidade da incorporação de novas práticas pedagógicas. A aprendizagem precisa ser potencializada de tal forma, que passe a ser significativa aos educandos, em que haja a elaboração de conjecturas, reflexões acerca de tópicos da Matemática e formalização de conceitos.

Dentro dessa concepção pode-se destacar a utilização de recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos, quanto de professores, que por muitas vezes não utilizam com um certo receio dos mesmos.

Para complementar essa ideia de tendências e tecnologias, surge o ensino híbrido que vem de encontro com isso, porém existem alguns obstáculos em colocá-lo em prática no ensino da Matemática, já que suas aulas são expositivas com resoluções de exercícios e deduções de formulas, como cita D' Ambrosio (2016, p 02). “Sabe-se que a típica aula de matemática a nível de primeiro, segundo ou terceiro graus ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julga importante”.

Diante dessa realidade em que as aulas de matemática são na maioria das vezes expositivas se torna complicado em abordar o Ensino Híbrido já que sua proposta seria formas de aprender e ensinar através de tecnologias e até mesmo a distância, Como cita Ribeiro e Zenti (2014, p.01). “O método alterna momentos em que o aluno estuda sozinho - em geral em ambiente virtual - e em grupo, quando interage com seus colegas e o professor”

O momento que os alunos teriam para estudar seria em ambientes virtuais, softwares bem como em jogos online, já o momento que os mesmos tem em grupos de colegas, e com professores seria para tirar eventuais dúvidas.

Como mesclar duas metodologias de ensino, nesse caso onde a matemática é vista pela maioria das pessoas como uma disciplina totalmente presencial, com resoluções de exercícios e desenvolvimento de formulas, e de contrapartida o Ensino Híbrido sendo uma metodologia que na maioria do tempo seria em ambientes virtuais, fato esse que impede a resolução de formulas mais abstratas, bem como sua compreensão.

Com o passar dos anos ocorrem algumas mudanças no processo de ensino da matemática, não se mantendo somente como ensino tradicional. Para complementar isso Silva (2016, p. 01). Diz,

Nas últimas décadas o ensino da Matemática sofreu muitas mudanças significativas. Nas décadas de 40 e 50 do século passado, o ensino da Matemática caracterizou-se pela memorização e mecanização, também conhecido como “ensino tradicional”. Com isso, se exigia do aluno que decorasse demonstrações de teoremas (memorização) e praticasse listas com enorme quantidade de exercícios (mecanização).

Nas décadas de 40 e 50 o ensino era baseado somente no tradicional, mas com o passar dos anos começou a aparecer metodologias diferenciadas, bem como recursos tecnológicos, por exemplo, ambientes e plataformas online, softwares e jogos, tais recursos surgiram para complementar o processo de ensino e aprendizagem já existente, deve ser usado essas tendências, porém não pode-se deixar de lado a utilização quadro e giz resoluções e desenvolvimentos de atividades e formulas mais abstratas, não pode-se abandonar metodologias que funcionem, devemos somente aprimorá-la.

Existem alguns modelos de ensino híbrido, podendo ser adaptado conforme o conteúdo e até mesmo as especificidades de cada alunos, conforme suas dificuldades. Para esse primeiro ano de pesquisa, seria abordado somente os modelos de rotação.

MODELO DE ROTAÇÃO

O modelo de rotação é o que mais chama atenção na maioria das vezes por grande parte dos professores, já que essa categoria inclui qualquer curso ou matéria que os alunos estejam estudando no momento, o modelo de rotação se alterna em uma sequência fixa ou até mesmo a critério do professor, porém um dos métodos mais utilizados deve ser on-line.

O modelo de rotação também pode alternar entre o ensino on-line, em grupos, e também com alguma espécie de discussão orientada pelo professor em conjunto com a turma, o ideal é que o professor esteja atento ao tempo para que a rotação entre os grupos aconteça adequadamente, para que os mesmos desenvolvam as atividades corretamente. Segundo Andrade e Silva (p.05, 2016).

Neste modelo de Ensino Híbrido por Rotação, o aluno passa por diversas estações, pontos específicos na sala de aula, para aprender, e o professor pode aplicar esse modelo no ensino em uma disciplina, por exemplo, na Matemática, ou ainda em um conteúdo específico.

Diante disso é que a necessidade do professor esta atendo as atividades realizadas em sala de aula se torna indispensável, e que a mesma tenha seu objetivo alcançado.

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Como já diz, esse modelo acontece através de divisões de estações em sala de aula, e como essas estações vão estar divididas e definira as situação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para complementar essa ideia Andrade e Souza comentam.

O modelo de Rotação por Estações de Trabalho é um modelo de ensino e aprendizagem em que a forma como estão dispostas as estações de aprendizagem definirá a estrutura deste modelo e cada estrutura pode estar organizada de diferentes maneiras. (p.06, 2016).

A disposição das estações também definira a estrutura em que a atividade ira consistir, sendo que cada estrutura poderá ser organizada de diferentes maneiras, para esse modelo deve-se observar que deve existir no mínimo uma estação onde o recurso utilizado deva ser on-line.

Existem alguns fatores a serem observados, esses fatores estão ligados diretamente no funcionamento das atividades, um desses fatores é a quantidade de estações que cada atividade deverá ter.

A quantidade de Estações de Trabalho está ligada diretamente com o tamanho de uma turma de estudantes. Esse tamanho pode influenciar positivamente ou negativamente a aula. Desse modo, é proposto que seja criado um grande número de estações, para que cada grupo tenha um número menor de integrantes. (ANDRADE; SOUZA, p. 06, 2016).

Esse fator a ser observado pode influenciar tanto positivamente quanto negativamente no processo de ensino e aprendizado, no modelo de rotação por estações, outro fator importante a ser observado por consequência a quantidade de estações existentes na atividade, e a quantidade de alunos presentes em cada estação, já que quanto maior é a turma mais estações deverá ter para a realização da atividade, importante observar que as estações devem

ser formadas com uma quantidade razoável de pessoas, para que a atividade seja significativa, e para que consiga alcançar o objetivo proposto.

LABORATÓRIO ROTACIONAL

Muitas pessoas acreditam que esse modelo foi criado em San Jose no estado da Califórnia com o intuito de eliminar a diferença do desempenho acadêmico entre alguns Grupos.

Muitas pessoas creditam à Rocketship Education, em San Jose, Califórnia, a colocação do Laboratório Rotacional no mapa. John Dannes e Preston Smith lançaram a organização de gerenciamento *Charter* (cooperativado), em 2006, para ajudar a eliminar a diferença do desempenho acadêmico entre grupos étnicos e socioeconômicos. (HORN; STAKER, 2015, p.41).

O grande objetivo na implementação do Laboratório Rotacional era a de ajudar um milhão de alunos de baixa renda para acelerar os estudos dos mesmos sem depender dos recursos do governo. Complementando ainda Horn e Staker,

O objetivo era ajudar um milhão de estudantes urbanos do ensino fundamental, de baixa renda, a acelerar academicamente sem depender de subsídios externos e arrecadação de fundos para suplementar o financiamento por aluno que suas escolas recebiam do governo. (2015, p. 41).

Nesses modelos de rotação não se torna necessário o professor ficar na frente da sala, como acontece no decorrer das famosas aulas tradicionais, nos modelos de rotações os professores devem transitar pelo ensino on-line, e dar algumas pinceladas no tradicional, no caso do modelo laboratório Rotacional acontece uma forma de rodízio em momentos específicos, seja em sala de aula ou em um laboratório de Informática. Para complementar essa ideia Camila (2016, p. 01).

Neste modelo os alunos fazem o rodízio em momentos específicos, seja num programa fixo ou sob decisões do professor, entre a sala de aula e um laboratório de informática, onde os alunos aprendem predominantemente online.

O laboratório rotacional é um tanto que parecido ao modelo de rotação por estações, o diferencial dos dois modelos trata-se de que enquanto um utiliza como recurso ao menos um estação, ou até mesmo uma ferramenta tecnológica, podendo ter outras de cunho “teórico”, o

outro para que aconteça é utilizado somente de recursos tecnológicos e on-line. Horn e Staker (2015, p.41) “O Laboratório Rotacional é semelhante à rotação por Estações, mas os estudantes se encaminham para o laboratório de informática para a parte do ensino on-line do curso”. Para complementar mais essa ideia o Blog da Camila ainda complementa:

O modelo de laboratório Rotacional se assemelha bastante com o modelo de rotação por estações, notando que a diferença do rotação por estações é que os alunos fazem rodízio no contexto de uma sala, enquanto que no laboratório rotacional eles vão até o laboratório que está localizada em outra sala onde terão seu aprendizado on line, ou seja, no modelo rotação por estações acontece tudo dentro da própria sala de aula com tablets ou notebooks sem precisar que os alunos saiam para ir até o laboratório que se encontra em outra sala na escola. (2016, p. 01).

A utilização dos laboratórios tem como função de liberar tempo dos professores em sala de aula, para que os mesmos possam utilizar dos mesmos para poder aprimorar os processos de ensino e aprendizagem de seus discentes, e até mesmo de implantar metodologias diferenciadas para os seus alunos durante esse mesmo período.

A ideia é liberar tempo dos professores e espaço da sala de aula, usando um laboratório de informática e uma estrutura de pessoal diferente para o componente on-line. As escolas têm usado laboratórios de informática por décadas; a diferença fundamental hoje é que os professores estão começando a integrar o tempo no computador com o tempo de sala de aula para criar um curso contínuo. (HORN; STAKER, 2015, p. 41).

Como já citado anteriormente a grande maioria das escolas não possuem um laboratório de informática para que os professores possam utiliza-los como parte de sua metodologia, ou até mesmo como forma de recurso para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos porém, como Horn e Staker citam a cima existem computadores por décadas em algumas escolas e que nos dias de hoje os professores se não estão, tem que começar a integrar essa utilização dos computadores.

SALA DE AULA INVERTIDA

Esse modelo é o que mais tem tido atenção na mídia até agora, esse modelo é denominado dessa maneira, pelo fato de que é invertido totalmente o papel da sala de aula, complementando essa mesma ideia Horn e Staker complementam. “O terceiro tipo de modelo de rotação, é o único que recebeu maior atenção na mídia até agora, é a sala de aula invertida, assim denominada porque inverte totalmente o papel da sala de aula”. (2015, p.42).

A sala de aula invertida está surgindo como uma nova forma didática, sendo adotada de forma crescente em muitos países, tornando-se então uma grande tendência para a educação.

Como alternativa, uma nova didática vem sendo adotada de forma crescente em vários países, colocando-se como uma das tendências da educação: a *sala de aula invertida (flipped classroom)*. Nela, o aluno estuda os conteúdos básicos antes da aula, com vídeos, textos, arquivos de áudio, games e outros recursos. Em sala, o professor aprofunda o aprendizado com exercícios, estudos de caso e conteúdos complementares. Esclarece dúvidas e estimula o intercâmbio entre a turma. (RAMAL, 2015, p. 01).

A sala de aula invertida também é conhecida como flipped classroom, já que a mesma tem grande abordagem no mundo a fora, a mesma acontece em dois grandes momentos, o primeiro grande momento seria onde o aluno aprendesse em casa por meio de plataformas de ensino, jogos on-line, vídeos, entre outros recursos didáticos e tecnológicos existentes, o segundo momento aconteceria na aula, esse encontro seria onde o professor sanaria alguma eventual dúvida dos alunos, dúvidas essas que os mesmos não conseguiram esclarecer durante o período em que estava sendo estudando a distância.

Já no pós-aula, seria o momento onde o aluno teria a oportunidade de fixar o que viu durante os dois momentos anteriores, por meio de atividades em grupos e chats on-line.

Na pós-aula, o estudante pode fixar o que aprendeu e integrá-lo com conhecimentos prévios, por meio de atividades como, por exemplo, trabalhos em grupo, resumos, intercâmbios no ambiente virtual de aprendizagem. O processo é permeado por avaliações para verificar se o aluno leu os materiais indicados, se é capaz de aplicar conceitos e se desenvolveu as competências esperadas. (RAMAL, 2015, p. 01).

Para verificar se os alunos realmente aprenderam o que foi proposto, seria feita uma forma de avaliação a fim de verificar se os mesmos leram ou até mesmo participaram do que foi indicado.

As vezes as aulas expositivas podem aparentar não ser tão diferentes das famosas aulas ou lições tradicionais que normalmente vemos durante os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Existem algumas diferenças nelas, sendo que uma dessas diferenças seria que o tempo de sala de aula não seria mais gasto com o conteúdo bruto mas sim na discussão desses problemas e nas formas de resolverem tais problemas. Complementando essa ideia Horn e Staker (2015, p. 43), afirmam.

Assistir aulas expositivas on-line pode não parecer muito diferente da lição de casa tradicional, mas há pelo menos uma diferença fundamental: o tempo em sala de aula não é mais gasto assimilando conteúdo bruto, um processo amplamente passivo. Em vez disso, enquanto estão na escola, os estudantes praticam resolução de problemas, discutem questões ou trabalham em projetos.

Sendo assim esse período em que os alunos estão em sala de aula os mesmos possam praticar a resolução de problemas, e até a mesmo fazer discussões acerca de novos projetos e ou trabalhos futuros, aproveitando melhor o tempo na escola.

A utilização do modelo de rotação sala de aula invertida está trazendo grandes resultados satisfatórios para o mundo educacional, estudos feitos nos Estados Unidos da América, comprovam tal fato, para complementa essa tese, foi feito um levantamento em uma universidade de Columbia nos Estados Unidos, que apontam tais resultados.

Segundo um levantamento feito na Universidade de British Columbia, nos Estados Unidos, com professores de Física que aplicaram a metodologia, dentre os quais Carl Wieman, prêmio Nobel de Física em 2001, houve um aumento de 20% na presença e 40% na participação dos alunos com o modelo. Além disso, as notas dos alunos participantes foram duas vezes maiores que as das classes que utilizaram a metodologia tradicional. (PAIVA, p. 01, 2016).

Tal estudo aponta que a utilização desse método nas aulas de física na universidade teve grande percentagem de aumento tanto na frequência, quanto na participação dos alunos e ainda ele afirma que suas notas teve um aumento de duas vezes a mais do que quando os mesmos utilizavam somente a metodologia tradicional.

Já em uma das maiores universidades do mundo a Harvard, professores de matemática realizaram um estudo de cerca de 10 anos em suas aulas de Álgebra.

Na Universidade de Harvard, por sua vez, professores de Matemática conduziram um estudo de 10 anos em suas classes de Cálculo e Álgebra e descobriram que alunos inscritos em aulas invertidas obtiveram ganhos de 49 a 74% na aprendizagem em relação aos alunos inscritos em aulas tradicionais.

Esse estudo apresenta resultados muito satisfatórios em relação a utilização da sala de aula invertida para a matemática, já que cerca de 49 a 74% dos alunos que estavam inscritos no programa tiveram ganhos surpreendentes com a prática dessa metodologia ativa de ensino, isso em relação aos alunos que estavam inscritos somente em aulas tradicionais desse mesmo conteúdo.

ROTAÇÃO INDIVIDUAL

E para finalizar os modelos de rotação, temos o modelo de rotação Individual, tal modelo é mais personalizado para cada aluno, sendo ele elaborado, preparado exclusivamente conforme as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Conforme Horn e Staker (2015, p.45): “Em uma rotação individual, os estudantes alternam em um esquema individualmente personalizado entre modalidades de aprendizagem. Um software, ou um professor, estabelece o cronograma de cada aluno”.

Diferente dos demais tipos de rotação esse em específico foi pensado ou até mesmo elaborado para as necessidades dos alunos em determinados níveis em que seu conhecimento se encontra, ou até mesmo, as dificuldades em que os mesmos encontram em determinada matéria ou disciplina em questão. Ainda conforme Horn e Staker (2015, p.45).

As Rotações Individuais são diferentes dos outros modelos de rotação porque os estudantes não rotacionam necessariamente por estações ou modalidades disponíveis; seus cronogramas diários são personalizados de acordo com suas necessidades individuais.

Ou seja, tal modelo foi criado para uma aprendizagem mais específica de cada aluno, é criada pelos professores, conforme as dificuldades e as especificidades de cada um dos seus alunos, os alunos tem uma certa quantia de atividades a serem realizadas a cada dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se então que a utilização das tecnologias são de suma importância para uma qualidade melhor no ensino, e ainda que a utilização da hibridização vem muito a contribuir no processo de ensino e aprendizagem, neste caso da Matemática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria do Carmo F; SOUZA, Patricia Rodrigues de. **Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida**. Disponível em:<<http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewFile/773/425>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

CAMILA. **Experimentações do Ensino Híbrido**. Disponível em: <<http://camilaensinohibrido.blogspot.com.br/p/laboratorio-rotacional.html>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

D' AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2016.

DUARTE, Manoelle Silveira. **A contribuição dos recursos das TDICs no processo de ensinar e aprender**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação)- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, 2016.

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Blended usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Tradução de: MONTEIRO, Maria Cristina Gularte.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. **As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf>. Acesso em: 17 Out. 2016.

SCHENATZ, Biancca Nardelli; BORGES Marilene Andrade Ferreira. **Integração das tdics ao currículo: o uso das comunidades colaborativas de aprendizagem em EAD ON-LINE**. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114278.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

SILVA, José Augusto Florentino. **Refletindo sobre as dificuldades de aprendizagem na matemática: algumas considerações**. Disponível em: <<https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/JoseAugustoFlorentinodaSilva.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

OLHAR NAS ENTRELINHAS DO FILME *LOS COLORES DE LA MONTAÑA*

Ana Lúcia Piaia
Andressa Ribeiro
Rosângela Fachel

Resumo: A fim de discutir conceitos de leitura e suportes de leitura na formação do aluno da Educação Básica e Ensino Superior para reconhecer novas perspectivas de leitura na atualidade com foco na qualificação dos processos de ler na contemporaneidade digital e educar o olhar para as entrelinhas do texto. E reconhecer potencial do cinema e do audiovisual mercosulino enquanto importante representante de povos e de culturas vem sendo estimulado por políticas culturais de incentivo a produção, exibição e distribuição. Este artigo tem como objetivo estudar e analisar o filme *Los colores de La Montaña* 2011, Carlos Arbeláez, com um olhar atento ao contexto histórico e cultural do país, que é demonstrado através do tempo em meio a um conflito armado, que começa a aparecer na vida e no cotidiano dos habitantes da vila La Pradera. Filme este que demonstra através do olhar de crianças a realidade de milhões de colombianos que sofreram um conflito interno desde 1948, tendo como resultado ser o segundo país no mundo com maior taxa de deslocamento forçado. A análise do filme faz parte do projeto “Cadernos de Cinema para Professores: formação de espectadores para cinema mercosulino”, que tem como objetivo promover a disseminação e a análise crítica de filmes mercosulinos em sala de aula, atento às temáticas sociais, culturais, políticas e econômicas pertinentes às produções mercosulinas e instigando a uma análise de posicionamento crítico em relação às produções Mercosulinas e às produções Hollywoodianas.

Palavras-chave: Olhar. Entrelinhas. Potencial. Deslocamento. Conflito.

INTRODUÇÃO

A proposta do projeto “Cadernos de cinema para professores” nasce então da constatação da falta de espectadores para os Cinemas Mercosulinos, sendo esse atualmente o seu maior problema. Muitos dos filmes produzidos na região chegam a poucas pessoas. No entanto, isso não significa que as pessoas não estão indo ao cinema, mas, sim, que, ao decidirem ir ao cinema, poucas optam por assistir a produções nacionais ou mercosulinas.

O que também corrobora outra questão, os filmes nacionais a obter sucesso de público são aqueles que repetem o modelo hollywoodiano de narrativa. Além disso, há uma propensão regional ao sucesso de público das comédias nacionais.

Podemos pensar então que isso decorre do despreparo de nossos espectadores para “lerem” cinemas que trabalhem com linguagens diferentes ao modelo hollywoodiano. Se não estamos preparados para “ler” esses filmes como vamos apreciá-los? É preciso pensar então

na formação de espectadores para esses cinemas. Espectadores capazes de optar por um filme nacional em detrimento de um filme hollywoodiano do campo já conhecido e cômodo do cinema mainstream.

Partimos então para o território incerto e questionado da relação entre educação e audiovisual. De maneira geral, nossos educadores estão acostumados a “utilizar” os filmes seja como entretenimento para ocupar o tempo com algo agradável aos alunos, seja como ferramenta para disparar discussões a respeito das temáticas tratadas pelas obras. Acreditamos que as duas ações são válidas, mas propomos agregar a cada uma delas uma nova, que é trazer os filmes mercosulinos como maneira de sensibilizar também o olhar desses espectadores para outra forma de fazer cinema.

Para tanto, não é preciso que o professor curador seja um expert em linguagem cinematográfica ou em teorias sobre cinema, é preciso apenas que esse mediador esteja já sensibilizado para esses cinemas e suas múltiplas possibilidades. Dentre as quais, por exemplo, está inclusive a de apropriar-se de modelos estabelecidos por Hollywood como forma de apreender o olhar colonizado de nossos espectadores e assim conseguir inserir alguma espécie de transgressão nesse olhar.

Assim, estamos pensando em uma ação mais profunda, que ultrapassa as discussões que podem ser propostas em sala de aula ao se trabalhar com essas obras, estamos pensando que a sensibilização do espectador através do contato recorrente com essas obras pode resultar na formação de um espectador com gostos mais heterogêneos e com o olhar mais crítico e atento, pois como disse Saramago: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.

Claro que essa ação quase subliminar terá ainda melhores resultados quando associada ao trabalho referente à temática das obras e, também, e principalmente, referente à linguagem cinematográfica e ao contexto sociocultural, político e econômico da produção dessas obras.

Nesse sentido, o público alvo de nossos cadernos, como já diz o próprio nome, são os professores. Nosso objetivo é que essas obras cheguem aos professores e/ou futuros professores a fim de inseri-las em seu repertório audiovisual. Pensamos então no professor como curador que tem o poder de dar visibilidade a essas produções e, assim, atuar na formação audiovisual de seus alunos.

Se por um lado estamos à mercê do domínio das produtoras e distribuidoras transnacionais que decidem o que devemos assistir e, efetivamente, assistimos afoitamente.

Por outro lado, podemos ver esse consumismo desenfreado de audiovisual como algo que está a nosso favor, pois temos certeza que o audiovisual é um bem cultural que, em suas

múltiplas plataformas e formatos narrativos, é muito consumido por todas as camadas sociais. Assim sendo, vislumbramos uma perspectiva favorável de adesão á propostas de trabalho com essas narrativas.

O ÁUDIO VISUAL QUE REFLETE UMA DAS REALIDADES DE UM PAÍS

O potencial do cinema e do audiovisual mercosulino enquanto importante representante de povos e de culturas vem sendo estimulado por políticas culturais de incentivo à produção, exibição e distribuição.

Neste artigo que tem como o objetivo estudar e analisar o filme Colombiano *Los Colores de La Montaña* (2010), dirigido Carlos César Arbeláez. Enquanto este contextualiza um dos maiores problemas do país, a guerra contra o narcotráfico e, como as pessoas estão expostas a este, no contexto mercosulino.

Nossa análise dará atenção especial ao personagem principal uma criança, que em meio a este cenário um menino de nove anos, com um olhar tímido e infantil. Sua única preocupação é obsessão por futebol, ele vê na bola, que recebeu no seu aniversário, um escape para situações que a sua mente, apesar de perceber, tem dificuldade em processar. Sobre uma região remota dos Andes – La Pradera, perdida e despedaçada nas constantes batalhas entre terroristas de guerrilha, barões de droga e tropas governamentais.

O filme demonstra não só a violência implícita, mas também, a maneira como as crianças percebem pouco a pouco, o perigo que se acerca ao seu redor. Não causando drama, o diretor traz de forma bem humorada o perigo e a aventura dos meninos em buscar a bola em meio a um campo minado, a cena demonstra cumplicidade das crianças em meio a violência exposta.

Seja um porco transformado em pedaços depois de pisar uma mina ou conhecidos da família assassinados pelas tropas do governo, apenas por serem suspeitos de ajudar os rebeldes, ou com vizinhos e amigos obrigados a abandonar suas casas com medo da guerrilha.

A análise do filme faz parte do projeto “Cadernos de Cinema para Professores: formação de espectadores para cinema mercosulino”, que tem como objetivo principal a formação de espectadores para os cinemas mercosulinos através da promoção, disseminação e análise crítica de filmes mercosulinos junto a professores, que serão sensibilizados em vários sentidos (formais, estéticos, narrativos, temáticos) para essas narrativas e, posteriormente, poderão agir como curadores de filmes para seus alunos. Através desse percurso temos como

objetivo que esses filmes cheguem a mais pessoas, privilegiando o ambiente educativo como espaço privilegiado para a formação do olhar crítico e das sensibilizações estéticas, bem como para a discussão de temáticas sociais, culturais, artísticas, identitárias, políticas e econômicas, as quais podem ser originadas a partir de uma leitura crítica e atenta dessas obras. Em última instância, trabalhar com esses filmes é também uma ação de resistência ao colonialismo estético que a cinema de Hollywood exerce sobre os espectadores latino-americanos.

DESENVOLVIMENTO

Ao iniciar este presente artigo, utilizaremos de diversos fatores, conhecimentos, valores, destaques e documentos históricos. Para tanto, destacaremos inicialmente o cinema.

Ao comentar a respeito do cinema nos dias atuais, entre em destaque a questão de que este serve apenas para entreter a população, ou para alienar muitos que consideram-se fãs das tramas. Porém, não pode-se mais afirmar ou dizer que trata-se disto. O pré-conceito realizado por pessoas pouco conhecedoras das obras e da representação cultural e literária que o cinema caracteriza, não possui mais argumentos para que continue a existir.

De acordo com Bernadet, o cinema que conhecemos hoje começou a existir em meados dos anos 60, ou 70, nos Estados Unidos. “Paralelamente a estes cinemas, desenvolveu-se nos anos 60 e 70 um cinema experimental que lutou para não ser recuperado e não ser transformado em mercadoria. O mais conhecido é o movimento americano Underground, que trabalha com temas e formas de linguagem absolutamente alheias ao cinema comercial, renovado ou não”. (Bernadet, 2006, P. 113).

Acrescidos deste fator, o autor apresenta um novo movimento, ou uma nova fase do cinema mundial, iniciada com o movimento Undergrund, nos Estados Unidos. “Outro traço que marca este cinema das últimas décadas é sua concepção de espaço. Vimos que o cinema clássico fragmentava muito o espaço, tanto na linha narrativa americana como na linha ensaística soviética. O cinema atual prefere de modo geral o espaço contínuo, e seus planos são longos”. (2006, P. 109).

Assim, quando Jean-Claude Bernadet destaca o cinema como uma representação de tempo, modo e espaço, ele também afirma que com o passar do tempo ele sofreu modificações, estas que em sua opinião, foram para melhor. O cinema mundial é novo,

diferente, inovador. Este apresenta a realidade, sem medo de errar ou de ser muito longo. O que realmente importa para o cinema mundial hoje, é representar aquilo que realmente é real.

Diante da inovação cinematográfica mundial, os diretores de filmes atuais necessitavam de qualidade, de conhecimento e principalmente de histórias que apresentassem a realidade. Por isto, iniciou-se uma nova e maravilhosa parceria, esta que seria entre o cinema e a literatura. “Entre várias propostas para aumentar e dinamizar as competências do leitor, oferecendo-lhes condições mais reflexivas de seleção, aprofundamento e integração de linguagens, destaca-se o dialogismo entre literatura e cinema”. (PALMA, 2004. p. 7).

Continuando a afirmação, a autora destaca que “As artes não se repelem, mas se completam; literatura e cinema podem aproximar-se na fruição, no estudo e na pesquisa, principalmente, quando se trata de despertar ou aprimorar a sensibilidade estética e as dimensões de leitura” (PALMA, 2004. p.9). Ou seja, uma coisa leva a outra, sem distinções ou distanciamentos. Cada qual com sua função, interligando-se ao final.

Também, interligando e adentrando na memória cultural, esta que serve como fator para o melhoramento da qualidade do cinema e representando a literatura, Seligmann-Silva (2008), diz que “entende-se por Memória Cultural aquela memória que está ligada à tradição e que se transmite verticalmente ao longo das gerações. É aquela que está primeiramente apenas no imaginário, e passa a ser reconhecida e aceita coletivamente pela Memória Coletiva que canonicamente é responsável pela identidade de um grupo. A Memória Cultural não se armazena em bloco, mas trabalhar e construindo cenas que cada sociedade considera necessárias, segundo sua situação particular e presente”.

Vendo isto como um problema, alguns pesquisadores resolveram buscar o espaço das obras cinematográficas em sala de aula, ou em qualquer ambiente em que se possa ser aproveitado. Para isto, criaram uma lei e filmes de renome, ou melhor, com temas pertinentes e polêmicos para chamar a atenção do público maior.

Durante o trâmite da Lei, o senado a justificou conferindo um lugar especial à necessidade de apoiar a indústria cinematográfica nacional. Os parlamentares explicam que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. A parte mais pedagógica da justificativa indica que “a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte

que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. (FRESQUET; PAES, 2015, p.4-5).

Diante disto, a partir deste momento, analisaremos não apenas o filme *Las colores de la montaña*, que esteve sob direção de Carlos Arbeláez, diretor cubano, para dar enfoque ou descobrir a visão de uma criança, mas sim, para apresentar a questão do cinema e do poder, ou conhecimento, que assim como os livros, ele carrega.

As cores da montanha mostra a inocência de um grupo de crianças em meio a uma das maiores e mais duradoras guerras civis da história da humanidade: as guerrilhas, conhecidas como FARC, contra os exércitos paraestatais colombianos. Manuel, um garoto de nove anos e principal protagonista do filme, sonha em um dia ser um grande goleiro de futebol e, após seu pai lhe dar uma nova bola e um par de luvas, este sonho torna-se cada vez mais real.

Porém os acontecimentos fora de sua imaginação são mais duros do que ele pensa. Após sua bola parar em um campo cheio de minas implantadas pela guerrilha, Manuel, juntamente com seus amigos Julián e Poca Luz, desafiam o perigo para reavê-la. Concomitante a esse iminente suicídio infantil e coletivo, as famílias e a escola sofrem com a chegada dos grupos rivais à comunidade montanhosa.

A perda da bola e a impossibilidade de pegá-la de volta sob risco de perder a vida é uma metáfora que significa a total perda de direitos fundamentais de qualquer pessoa em meio a uma situação de beligerância. É a liberdade limitada ou inexistente. É o medo constante. É a morte avizinando-se. Este tipo de situação já causa angústia por si só. Mas quando crianças estão envolvidas, os sentimentos potencializam-se, pois lugar de criança definitivamente não é na guerra.

A narrativa é contada pelo foco narrativo das crianças, que vêm sua realidade ser transformada pela violência decorrente do conflito interno vivenciado no país.

No fogo cruzado entre os guerrilheiros das FARC e os paramilitares, a população do vilarejo, local de acontecimentos, vive um cotidiano de medo e violência. Para as crianças, o futebol e a escola se tornam os momentos de esquecer a ameaça que, a cada minuto, paira sobre todos.

O diretor, magistralmente, consegue suavizar o clima através da ingenuidade dos meninos, e da representação manifestada no título do filme, numa cena que chega a emocionar pela singeleza e ousadia do ato em relação à história.

Felizmente hoje vemos uma movimentação em busca da paz neste país e este filme ganha até um aspecto documental, e por que não dizer, recheado de muita sensibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das perspectivas de trabalho com o filme seria apresentar a realidade Colombiana apresentada no filme, pois está pode ser trabalhada em sala de aula, uma vez que somos latinos e não conhecemos a história do nosso próprio continente, essa seria uma possibilidade de explorar essa temática em sala de aula.

Voltando o olhar para o cinema e reconhecendo que vivemos em um continente rico, e que somos parte integrante e fundamental do mesmo, e que a proposta de trabalhar esse tipo de conteúdo em sala de aula enriquece não somente os alunos, mas também os educadores.

Uma vez que devemos saber mais sobre nossa história, e a de nossos “vizinhos” que foram colonizados, e isso implicou em um processo que ao aprofundar-se pode perceber que todos temos as mesmas raízes, e que ao contrário do que se pensa todos fomos explorados, e deveríamos nos unir, buscando conhecer de nossa cultura e nossas raízes, e acreditamos que a escola tem esse papel fundamental.

Nesta breve apresentação buscou-se aproximar algumas reflexões, motivadas pela preocupação de trabalhar o cinema latino-americano em sala de aula. Pensando na perspectiva pedagógica, devemos ter em mente a importância de não deixar que a exibição de obras audiovisuais como resultado da Lei se transformar em um evento desprovido de sentido apenas realizado para cumprir uma exigência. No entanto, tampouco devemos tirar a aura lúdica do cinema e transformar o audiovisual em uma “disciplina”, no sentido mais rígido da palavra. Há que ter cuidado para que o cinema não continue entrando apenas como ilustração para as disciplinas, como mero apoio didático, sem a preocupação em construir conhecimento e “aproximações mínimas com os elementos característicos da linguagem cinematográfica” (FRESQUET; PAES, 2015, p. 171).

Por isso, é fundamental, pensar no acesso antes de tudo, sobre que condições (estruturais, sociais, culturais e econômicas) são indispensáveis para o trabalho com o audiovisual. A importância de trazer o universo do cinema merosulino parte da necessidade de aproximar professores e alunos da linguagem cinematográfica para além do modelo hegemônico hollywoodiano, visando, em última instância, descolonizar o olhar do espectador brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Cultura e formação de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Série Formação cultural de professores**. Rio de Janeiro, ano XX, boletim 07, 2010. p. 14-21 (Tv Escola/ Salto para o futuro).
- ALVES, Giovanni. O cinema como experiência crítica: tarefas políticas do novo cineclubismo no século XXI. In: ALVES, Giovanni e MACEDO, Felipe (Orgs.). **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.
- BAYARDO, Rubens e LACARRIEU, Mônica (orgs.). **Globalización e identidad cultural**. Buenos Aires, Ediciones Ciccus, 1998.
- FABRIS, Eli Henn. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 01, jun. 2008.
- BERNADET, Jean-Claude. 1936- O que é cinema?/Jean-Claude Bernadet. São Paulo: Brasiliense, 2006. – (Coleção primeiros passos; 9).
- FRESQUET, Adriana; PAES, Bruno Teixeira. **Cinema e educação a Lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro, Brasil. Editora Universo. P.04-05.2015.
- GARRETÓN, Manuel (org.). **El Espacio Cultural Latinoamericano: Bases para una política cultural de integración**. Santiago: Fondo de Cultura Económica / Convenio Andrés Bello, 2003
- PALMA, Glória Marial (Org.). **Literatura e cinema: a demandado Santo Graal & Matrix**, Eurico, o presbítero & A máscara do Zorro. Bauru, SP: EDUSC, 2004. 118 P.; 19CM. – (Coleção Humus).
- STEPHANOU, Alexandre Ayub. **Censura no Regime Militar e Militarização das artes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA A PRÁTICA DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Ana Lucia Rodrigues Guterra

Resumo: Este estudo apresenta algumas considerações sobre o ensino da literatura no Ensino Médio e orientações curriculares nacionais para a prática de leitura do texto literário na escola. O objetivo é discutir através das análises dos documentos nacionais governamentais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que norteiam a estruturação do currículo nas escolas de Educação Básica mostram que a literatura, enquanto disciplina foi reduzida no currículo do Ensino Médio e relegada a um segundo plano como categoria instrumental da Língua Portuguesa. As discussões realizadas apontam para a necessidade de constataremos que o texto literário tem sido apenas pretexto nas aulas de literatura e que os documentos oficiais minimizaram sua importância como arte para o desenvolvimento da habilidade leitora dos educandos. Além disso, identificou-se falhas no ensino da disciplina e os documentos oficiais e os diferentes instrumentos de avaliação têm diagnosticado a inabilidade de nossos alunos na capacidade leitora foco do ensino da disciplina.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Texto literário. Documentos oficiais nacionais.

INTRODUÇÃO

Sabemos, que cada vez mais, a literatura está sendo incomum no ambiente escolar e “para os pragmatistas antiliterários, ninguém precisa de literatura para ser um trabalhador produtivo e competitivo na economia global, já que as leituras úteis para o futuro estão concentradas apenas na informação, tendo por competências válidas sua coleta e processamento” (LUFT, 2014, p. 38). Dessa forma, a literatura é vista pelos pragmatistas como algo supérfluo na vida das pessoas inseridas ou a se inserirem no mercado de trabalho. Os estudantes possuem uma visão imprecisa da disciplina de literatura questionando sua existência, e, nesse sentido, a escritora e pesquisadora Cyana Leahy-Dios destaca a visão utilitarista de nossos alunos quanto a esse componente curricular:

Em sala de aula, fica claro que, para os alunos, estudar literatura é diferente de estudar outras matérias, pois a disciplina não se justifica por meio de conexões profissionais e práticas diretas: embora possa produzir professores e escritores, o seu objetivo de estudo não é primariamente vocacional. Enquanto outras disciplinas costumam ser apresentadas aos alunos de forma essencialmente racional e analítica, o estudo de literatura une o cognitivo e o afetivo, complicando até mesmo a definição de seus objetivos. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 74)

Assim, a redução utilitarista do ensino de literatura satisfaz apenas a demanda trabalhista, que vê o aluno como mero consumidor. Além disso, vemos – através das análises dos documentos nacionais governamentais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que norteiam a estruturação do currículo nas escolas de Educação Básica – que a literatura, enquanto disciplina, depois do ano 2000, foi reduzida do currículo do Ensino Médio e relegada a um segundo plano. Desde então, 20 anos depois do fim da ditadura, a literatura é tema transversal, ou seja, na prática nada (ASSUMÇÃO, 2013, p. 192).

Com isso, vemos a disciplina que forma leitores ser minimizada com o decorrer do tempo, perdendo seu espaço. Assim, a disciplina “não mais configura como uma área do conhecimento e, sim, como uma categoria instrumental da Língua Portuguesa” (LUFT, 2014, p. 39). Ou seja, a literatura é tratada apenas das competências discursivas na utilização do texto literário; além disso, assistimos à redução da carga horária de forma enérgica dos currículos. Com essa diminuição, assiste-se à perda de espaço para a leitura na escola.

Ao analisar o ensino de literatura no Ensino Médio, não há como não abordar alguns documentos mais recentes relacionados a este nível de ensino. São as orientações preconizadas nos documentos oficiais da educação do país. Assumção (2013), destaca que, “no início dos anos 2000, a formação de leitores no Brasil levou o golpe de misericórdia, com a retirada da literatura dos currículos escolares”.

Até hoje, é valorizado o ensino da gramática nas escolas com o entendimento da nomenclatura gramatical, descrição e normas que se confundem com análise da frase, deslocada do uso, da função e do texto, constatando, assim, um ensino fragmentado. Da mesma forma, a maioria dos profissionais que ingressaram como professores seguiam a vigência dessa lei com uma concepção tecnicista do ensino, que dividia os conteúdos e professores de uma mesma disciplina. Desse modo, surgiram os professores de gramática, os de literatura e os de redação. O enfoque dado ao ensino da língua portuguesa e da literatura brasileira, sendo perceptível a intenção culturalista e historicista, que é vista tanto na língua como na literatura. Essa lei promoveu uma polêmica reforma educacional e acarretou consequências percebidas até os dias de hoje por valorizar um ensino fracionado, dividido ainda em disciplinas sem integração das áreas do saber.

Já a lei 9.394/96, que foi publicada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, incorpora preocupações que envolviam nossa sociedade, ao propor no ensino um espírito de participação democrática, a formação para a cidadania e a qualificação

profissional para suprir as exigências do mercado de trabalho num momento que presenciávamos a globalização.

Esta lei organizou o currículo em duas partes: uma base nacional comum e uma parte diversificada, e nela havia uma preocupação com a formação e a qualificação profissional do estudante. No que se refere ao ensino de português no Ensino Médio, encontraremos apenas duas referências ao ensino de literatura no artigo 36 entre elas “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. (MEC, 1996, p.32-3).

Nesse aspecto, quanto ao ensino de literatura, há alusão somente às “letras” e ao “processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”; vê-se uma percepção funcionalista da linguagem ao referir-se ao ensino da língua como “um instrumento de comunicação”. Esta lei é pormenorizada por vários pareceres e resoluções, entre outros, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), resolução que vai ser um documento importante e irá desenvolver os objetivos e os fundamentos teóricos da reforma educacional.

Em 1997, o governo divulgou, depois de várias versões, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), primeiramente, destinados ao ensino fundamental. É nessa época, também, que ocorreu a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa criado pelo Ministério de Educação com o objetivo de avaliar e comprar livros didáticos para o ensino fundamental. Tanto a publicação dos Parâmetros quanto a implantação do PNLD suscitaram o debate em torno da reforma educacional, intervindo diretamente na vida escolar.

Em 1999, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que enfatizavam quanto ao papel social da linguagem como um “meio de expressão, informação e comunicação” e, assim, este pensamento era muito próximo da visão funcionalista da linguagem. Esta proposta primava por uma organização curricular com vistas a não fragmentar as disciplinas, o que ia ao encontro de um currículo voltado para conhecimentos e competências de forma geral.

Nessa época, houve insatisfação por parte dos professores, pois havia crítica dos docentes ao ensino de gramática e de literatura, que não auxiliava os educadores em como substituir as antigas práticas por outras de acordo com o que se instituía na nova proposta. Também porque o documento não apresentava de forma clara e consistente a relação entre a teoria e a prática. É um documento mais conciso, “que apresenta uma concepção

supostamente inovadora de ensino de língua e literatura, mas não a desenvolve, deixando de criar, assim, condições para que as escolas e os professores repensem suas práticas pedagógicas a partir de critérios objetivos” (CEREJA, 2005, p. 113). E, por fim, a literatura, na opinião dos professores, ganhou pouco destaque no documento, sendo ela apenas mais uma linguagem entre as “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

Logo depois, em 2000, novo documento é publicado e especificado ao Ensino Médio: trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Duas palavras serão muito importantes: contextualização e interdisciplinaridade, ou seja, o ensino tentará buscar relações com outras áreas do saber com significado localizado. Assim, o conhecimento deixa de ser mera memorização: “A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos” (PCNEM, 2000, p. 21). Esta nova proposta pretende superar, pela interdisciplinaridade e pela contextualização dos conhecimentos, a visão segmentada nas disciplinas.

Ainda seguindo o percurso cronológico de publicações, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNS) que surgiram em 2002 e que buscará esclarecer o que se entendia por competências e habilidades, ampliando as discussões no sentido de entender a dinâmica escolar no Ensino Médio. Estes incorporaram no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, e, dessa forma, essa disciplina, além de perder sua autonomia, passou a receber menor atenção:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (PCN, 2002, p. 144)

Sabendo da importância da leitura para o desenvolvimento integral dos alunos, poderíamos nos perguntar sobre os instrumentos que retratam o panorama de leitura no Brasil segundo as avaliações em larga escala como o SAEB. No Brasil, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este é um sistema de avaliação de larga escala que verifica e mede a eficácia da educação no país. Em 1997, conforme o INEP¹, foram criadas matrizes de referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos

¹ Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP -Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Saeb-/ Prova Brasil Tópicos e descritores/ 3ª série do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

deveriam dominar em cada série para que houvesse uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste quanto na análise dos resultados da avaliação.

As matrizes de referência do SAEB têm amplitude nacional e são o referencial curricular do que será avaliado em cada série e disciplina. São formadas por um conjunto de descritores, agrupados em tópicos ou temas, que representam uma subdivisão do conteúdo e agrupam as competências de área e habilidades. Segundo documento do SAEB das Matrizes de referência, o ensino da Língua Portuguesa precisa estar voltado para a função social da língua. Isso é básico para que o indivíduo seja um cidadão integrado à sociedade.

Na Matriz de referência de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, são apresentados 21 descritores em seis tópicos, nos procedimentos de leitura que fazem parte do eixo temático I, há onze habilidades relacionadas à competência leitora. Neste tópico, segundo o documento do SAEB (2008, p. 24), o leitor competente deve saber localizar informações explícitas e fazer inferências sobre informações que extrapolam o texto. Deve identificar a ideia central de um texto e fazer abstrações a respeito dele e, também, perceber a intenção do autor, saber ler as entrelinhas e fazer a distinção entre opinião e fato e saber o sentido de uma palavra ou expressão pela inferência contextual.

Nos descritores do tópico II, o documento do SAEB requer do educando “habilidades linguísticas de interpretar textos que conjuguem as linguagens verbal e não-verbal, o aluno deve também conhecer os gêneros textuais para que possa reconhecer a função social dos textos” (SAEB, 2008, p. 37). O tópico III apresenta dois descritores que identificam a “habilidade de comparar textos que tratam do mesmo tema, analisando a relação entre o modo de tratamento do tema e as condições de produção, recepção e circulação dos textos” (2008, p. 41). No tópico IV, o aluno precisa identificar a coerência e a coesão do texto. No tópico V, o discente precisa identificar em diferentes tipos de texto os recursos expressivos, os efeitos de sentido subjacentes ao texto. Já no tópico VI, o SAEB recomenda que se avalie a “habilidade do aluno de perceber as marcas linguísticas identificadoras do locutor e do interlocutor” (SAEB, 2008, p. 72). É uma habilidade centrada no reconhecimento das variações gramaticais ou lexicais que revelam as características dos locutores e interlocutores.

Todos esses itens mostram a “condição em que os alunos se situam em relação à construção das competências linguísticas reunidas no foco leitura” (SAEB, 2008, p. 75). Nas considerações finais da Língua Portuguesa, o documento conclui:

O desenvolvimento das habilidades de leitura, além de proporcionar um melhor resultado nas avaliações institucionais, possibilita aos alunos terem outra postura diante do quantitativo de informações que lhes chegam aos sentidos. Passam a compreender e controlar o sistema de representação e suas potencialidades, deixando de ser meros críticos para serem vistos como reconstrutores e transformadores dos signos. (SAEB, 2008, p. 76)

Deste modo, vemos a importância da leitura no Ensino Médio, pois instrumentaliza o aluno tanto para avaliações quanto para a autonomia leitora que transforma o indivíduo no seu pensamento crítico e reflexivo. É importante ressaltar que o material do SAEB focaliza a leitura, mas não abre espaço para a literatura. Contudo, o texto literário traz consigo muita formação cultural, muitas vezes, não percebida pelos documentos oficiais sobre a capacidade que a literatura tem de definir atitudes e comportamentos do indivíduo ou grupo. Com isso, percebemos que vem ocorrendo um apagamento da literatura nos documentos oficiais.

O SAEB foi uma avaliação desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do MEC, que começou a ser aplicada no Ensino Médio a partir de 1995 para alunos do 3º ano do Ensino Médio. Depois de dois anos de sua inclusão, aconteceu a primeira versão do ENEM aplicada como instrumento de autoavaliação para alunos concluintes do Ensino Médio. A partir do instrumento do SAEB, apresentando índices baixos no IDEB e não cumprindo a meta, a partir de 2010, dá-se início a discussão pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre novas diretrizes para o Ensino Médio e, em 2012, as orientações foram homologadas pelo MEC, de forma que tais orientações substituíram as de 1998 e realizaram o agrupamento das disciplinas. Com as mudanças ocorridas na educação, o cenário atual tem apresentado não mais um ensino enciclopédico e, sim, uma matriz curricular dividida em quatro grandes áreas.

Dessa maneira, a área de linguagens é composta pelas disciplinas de língua portuguesa, literatura, língua estrangeira, arte e educação física; a área de matemática por esta mesma disciplina; ciências da natureza é composta pelas disciplinas de biologia, química e física; e a área de ciências humanas é formada por história, geografia, filosofia e sociologia. Observam-se as treze disciplinas distribuídas em quatro grandes áreas que têm como objetivo abordar os conteúdos de forma integrada. Com isso, alguns obstáculos surgiram, como a formação dos professores, que é específica na sua licenciatura, assim sendo, na prática, não ocorre a interdisciplinaridade. Também houve a necessidade de saber distintamente o que o aluno deveria dominar como conhecimentos para concluir a etapa.

A partir disso, o MEC elaborou os “direitos de aprendizagem dos alunos”, espécie de diretrizes sobre o que o aluno deveria saber no Ensino Médio. Ao abordar especificamente a área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, a Matriz de Referência do ENEM, publicada em 2009, nas 45 questões da prova da área, passou a ser destinada à avaliação de nove competências e trinta habilidades, sendo que, em relação ao ensino de literatura, especificamente, é apresentada a seguinte proposta:

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar 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.

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (MEC)²

Através desse documento proposto pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), observamos uma competência inteira dedicada ao ensino da literatura, que, se não contempla mais a disciplina com a autonomia que sempre teve nos currículos de Ensino Médio, ao menos os conhecimentos da arte literária devem fazer parte, obrigatoriamente, dos currículos escolares. Assim, é preciso aproveitar o pouco espaço com qualidade em sala de aula e desenvolver estas habilidades que mostram o contato com o texto literário que auxiliará o aluno na construção de relações significativas. As escolas, dentro da liberdade que a lei lhes permite, podem proporcionar espaços adequados que sejam dedicados ao ensino da literatura, evitando que ela desapareça do currículo escolar.

Conforme as habilidades dessa competência, o contato com os textos literários “favorece a construção de relações, o que encaminha a uma percepção dialógica dos gêneros literários, os quais são abordados como processos e produtos de interação sob condições específicas a serem resgatadas pelos avaliandos” (LUFT, 2014, p. 176). Na habilidade 15, propiciam-se a relação entre o texto literário e o momento de sua produção, através de uma perspectiva discursiva que considera autor, leitor, contexto de produção e contexto de circulação de uma obra. Na habilidade 16, vemos a finalidade do texto literário como elemento estético; aqui, consideramos a seleção lexical e o emprego de figuras de linguagens.

² Matriz de Referência do ENEM. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

Na habilidade 17, por sua vez, os textos literários abrangem o viés cultural, cuja perspectiva apresentada pela OCEM defende que a literatura atinge a humanização do indivíduo.

A criação de uma área de Linguagens tomou forma na década de 1990, e, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, a área aparece com a mesma denominação. São considerados os conhecimentos relativos à língua portuguesa, literatura, línguas estrangeiras, espanhol, arte e educação física. Ainda no OCEM, vemos a importância da formação humana e do pensamento crítico no ensino de literatura:

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins. (OCEM, 2006, p. 69)

Assim, o documento busca orientar a meta de formar um leitor crítico. Desta forma, o instrumento propõe indiretamente que as aulas sejam instrumentos importantes de formação humana para a formação de cidadãos críticos, não alienados, e de pessoas autônomas em seu pensamento reflexivo. É sabido que o objetivo da literatura como componente curricular é a formação de leitores, por isso, como afirma Ligia Chiappini Moraes Leite (1993), o texto deve ser o grande ponto de partida para este estudo, pois, se não há o texto literário, o ensino propiciará apenas transmissão de informações que não contribuirão para a formação integral do aluno.

Na publicação do PCN em debate (BRASIL, 2004), o documento lança um olhar crítico sobre os documentos anteriores, e nele há uma proposição de que o texto não seja apenas pretexto do ensino, já que, no cotidiano escolar, em sala de aula, há uma constância do trabalho com o texto desde a sua recepção até a produção escrita. É neste documento que encontraremos os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o grande único vestibular em todo o país, do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Estes são diferentes instrumentos de avaliação que têm diagnosticado e atestado a inaptidão de nossos alunos quanto às capacidades leitoras, algo que ocorre pela ausência do domínio de leitura compreensiva e não crítica.

Devido a isso, é necessária uma mudança de postura que se volte para um trabalho integrado com linguagens, textos, discursos variados, que se relacionem e que são indicados

nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), cujo texto é base para as modificações debatidas em vários textos publicados. Em 2001, o ENEM começa a ser uma alternativa de ingresso ao ensino superior, o qual se tornará gratuito para alunos estudantes de escolas públicas, ficando mais visível à sociedade brasileira e objeto de estudo nas escolas de Ensino Médio.

A partir de 2009, o ENEM se consolida como grande vestibular único em todo o país, e, com ele, repercutiram mudanças curriculares no ensino médio. Ele exige competências e habilidades na resolução de problemas em que o aluno utiliza não apenas os conhecimentos escolares, mas também os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida. Valoriza o raciocínio em detrimento da memorização, pois o aluno demonstra, na prova, informações apreendidas e socialmente importantes no cotidiano do estudante. Em 2009, o ENEM passa a ser utilizado como critério de seleção para ingressar no ensino superior e ser utilizado como um instrumento de democratização para acesso às vagas federais de ensino superior³ (LUFT, 2014, p. 144).

A literatura está incluída na área de “Linguagens, Códigos e suas tecnologias” e, segundo a pesquisadora Gabriela Fernanda Cé Luft (2014), até 2008, o percentual de questões de literatura mantinha-se relativamente estável nas provas do ENEM, alcançando, inclusive, índices consideráveis, e, após a reformulação do exame, o percentual cai praticamente pela metade se comparado às edições de 2009 e 2012.

Afora isso, a pesquisadora aponta, nas questões do exame, a presença de histórias em quadrinhos, indicando que não há uma proposta de ensino voltada totalmente ao letramento literário, mas a diversas formas de narrativas e diferentes manifestações artísticas. As histórias em quadrinhos são mais recorrentes do que todos os outros gêneros, com exceção da poesia, que a pesquisadora arrisca a sugerir que ocorre por ser texto curto, de extensão reduzida, que não exige leituras anteriores, já que o ENEM não tem lista de livros narrativos para a realização da prova. A autora observa ainda a presença de “textos literários utilizados como pretextos para questões linguísticas, artísticas, históricas ou científicas, ou seja, adquirem um caráter secundário, podendo ser facilmente substituídos por outros textos” (LUFT, 2014, p. 161).

Pertinente é a afirmação de Luft segundo a qual as aulas de literatura são dispensáveis para se responder cerca de 79% das questões do ENEM. Essas questões, em sua maioria,

³ A prova, a partir de 2009, é constituída por uma redação e quatro provas objetivas, contendo cada uma 45 questões de múltipla escolha, totalizando 180 questões aplicadas em dois dias.

exigem dos alunos apenas interpretação direta de um texto, geralmente um poema. Assim, não há exigência de que o aluno faça relações históricas entre autores e períodos literários conforme o ensino tradicional. Desse modo, a pesquisadora afirma que é possível “antever a morte das aulas de literatura na escola” (LUFT, 2014, p. 172), aulas de tradição literária. A pesquisadora destaca que o conteúdo do ENEM deixa professores e alunos sem orientação quando se pensa que é preciso repensar o ensino de literatura, sendo que o cânone entrou em crise, perdeu força ou “ruiu”.

Além disso, ela nos aponta que o ENEM sinaliza que o estudante, ao realizar a prova, precisa demonstrar a habilidade de decodificar textos e nos dá uma perspectiva negativa de redução de conceber o texto literário nas provas, abolindo de certa forma as aulas de literatura. Os educadores, sabendo da importância da formação de leitores, precisam lutar pela permanência e ampliação da disciplina. Assim, o ensino de literatura, enquanto prazer estético, está sendo minimizado, e o aluno está saindo do Ensino Médio sem desfrutar do gosto literário em razão dos documentos oficiais e da atual conjuntura.

Objetiva o ensino das linguagens no Ensino Médio, segundo Libâneo (2010, p. 20), “uma atividade prática de humanização de pessoas”, de maneira que a tarefa das linguagens é envolver o aluno na reflexão com responsabilidade social e ética como orientadores para o desenvolvimento humano. Para o autor, educar, em um mundo em constantes mudanças, é um grande desafio, por isso não se pode perder de vista a dimensão humanizadora. A literatura, perdendo seu espaço ou até mesmo sendo extinta, perderá também a oportunidade dessa dimensão humanizadora importante na formação do indivíduo. Entretanto, no pouco espaço que resta, é possível ainda, através de um ensino contextualizado, propor leituras literárias que abordem a temática da violência no espaço escolar. É possível desenvolver a habilidade de leitura de literatura, associando esta arte à vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da literatura vem sendo negligenciado ou trabalhado de forma equivocada e inalterada pela escola e pelos professores. Neste panorama, observamos a situação crítica do ensino, levando o brasileiro a um comportamento pessimista, que evidencia a diminuição do número de leitores no país. Em virtude disso, o ensino não colabora para a formação de leitores autônomos quanto ao domínio da habilidade em leitura.

Percebemos que um dos motivos da crise do ensino de literatura na escola é o desinteresse dos educandos pela leitura. Segundo Malard (1985, p. 10), “o estudante de hoje chega ao Ensino Médio sem o hábito de ler e a escola também não está a estimular o aluno para o exercício efetivo da leitura, a não ser quando esta está condicionada a uma tarefa obrigatória”. É inconcebível que, em nossos dias, com tantas diversidades, o texto literário, quando trabalhado, ainda é usado com atividades repetitivas que o aluno se vê obrigado a realizá-las. Isso dificilmente fará com que o aluno desenvolva o gosto pela leitura, assim, vemos com temor a metodologia do mau uso que grande parte das escolas faz do texto literário, pois isso coloca em risco a permanência da literatura como objeto de apreciação e leitura na sala de aula.

Em síntese, sentimos que o texto literário é apenas pretexto nas aulas de literatura e que os documentos oficiais minimizaram sua importância como arte para o desenvolvimento da habilidade leitora dos educandos. O ensino de literatura fica “camuflado” em uma grande área, e isso mostra a perda de espaço no ensino brasileiro. Além disso, identificamos falhas no ensino da disciplina e o que dizem os documentos oficiais e os diferentes instrumentos de avaliação que têm diagnosticado a inabilidade de nossos alunos na capacidade leitora foco do ensino da disciplina.

REFERÊNCIAS

ASSUMÇÃO, Jéferson. **A ilustração vital: Ortega y Gasset e o desenvolvimento de uma sociedade leitora**. Porto Alegre: Bestiário, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: Ensino Médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: formação do Ensino Médio, Etapa II**, Caderno IV: Linguagens. Ministério da Educação. Curitiba: UFPR, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório Pedagógico 2001**. Brasília, DF, 22 fev. 2006. Seção I, p.6. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2001.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

LEAHY- DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retrato de uma disciplina ameaçada**: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

O CONTO FANTÁSTICO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

**Andressa Ribeiro
Adriane Ester Hoffmann**

Resumo: Discutir conceitos e suportes de leitura na formação do aluno da Educação Básica e reconhecer novas perspectivas de leitura na atualidade com foco na qualificação dos processos de ler na contemporaneidade digital e educar o olhar para as entrelinhas do texto contribuem para a construção de leitores críticos e proficientes. Dessa forma, busca-se, com este trabalho, uma maneira de evidenciar o ensino do gênero conto, com o foco na literatura fantástica e o aprimoramento da leitura de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Com base nisso, este trabalho está elaborado a partir do projeto de conclusão de curso e delineado, a partir de pesquisas teóricas e fichamentos de leituras e o diálogo com outras mídias, a fim de formar o leitor para diversificação do olhar, educando assim para um posicionamento crítico e a compreensão do gênero em si. Dessa forma buscamos como ferramenta a análise de um dos contos de Edgar Allan Poe como base de referência para a prática e sugestão de aplicabilidade em sala de aula. Buscaremos dialogar não somente com o texto impresso, mas também com filmes, séries, e outras ferramentas de leitura que estão presentes no cotidiano do aluno, com isso ele poderá se identificar com o gênero tomando o gosto pela leitura. Portanto esse trabalho terá sua conclusão no presente ano, tendo sua continuidade com o foco na pesquisa e na seleção do conto e das estratégias propostas a partir dele.

Palavras chaves: Gênero. Conto. Fantástica. Aluno. Formação.

INTRODUÇÃO

O objetivo dos professores de língua portuguesa é formar leitores aptos a ler através de diversos meios de comunicação. Sabe-se que o aluno também deve compreender o material lido visto que este deve traduzir ou representar a sociedade em que este está inserido. E formar um leitor com opinião que esteja apto a compreender o mundo e as diversidades do texto bem como a linguagem apresentada.

A necessidade de pesquisas que visem à formação do aluno e do professor mesclando teoria e prática são desafios a serem superados. Portanto buscar estratégias de ensino aprendizagem é necessário para cativar o aluno e assim estabelecer compreensão. A pesquisa também proporciona ao professor adquirir conhecimentos para incrementar seu arcabouço teórico.

A pesquisa servirá como ponte entre professor e aluno, porque ao planejar a estratégia de ação o professor haverá também a preocupação com o educando e com sua formação. Também demonstrará métodos que podem ser utilizados em sala de aula e que podem auxiliar

o professor. E que sobre tudo a pesquisa de caráter teórico e metodológico é fundamental em sala de aula.

Ao pensarmos a formação de leitores, estaremos trabalhando diretamente com a formação do aluno, visto que suas preferências leitoras nem sempre são as mesmas dos professores. Assim, a contribuição na formação do aluno, permitirá a construção de um cidadão apto a ler o mundo e a compreender o gênero conto, com características fantásticas.

DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que o novo desafio do professor do século XXI é auxiliar o aluno a buscar conhecimentos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997,p.15)” o domínio da língua oral e escrita, é fundamental para a participação social e afetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica”. Os professores de língua portuguesa têm como um de seus pilares o desenvolvimento da habilidade de expressão oral e escrita

Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997,p.19) “ no ensino fundamental, o eixo do ensino está na formação de leitores aptos a ler o mundo e as situações de seu cotidiano”. Sabe-se que ao professor cabe auxiliar o aluno ao domínio da língua para garantir a participação social. Isso se efetiva a partir do momento que o professor estudar o meio social em que esses alunos estão inseridos.

Um dos desafios a ser superado pelo professor é compreender o contexto social em que o aluno está inserido e quebrar barreiras, ou seja, fazer com que o aluno compreenda não somente seu mundo, mas que além de sua realidade há uma pluralidade de elementos a serem estudados.

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursolinguísticos.(BRASIL, 1997,p.22).

Cabe ao professor demonstrar ao aluno como desenvolver a linguagem. Essa produção deve vir através de textos, que enriqueçam o arcabouço teórico do aluno. Segundo Shollhammer (2011), o aluno do ensino fundamental é a chamada geração 00.

Geração essa que nasce a partir da década de 90 e que não quer mais saber da literatura em períodos ou obras clássicas. Essa geração 00 quer uma literatura que se aproxime de sua realidade, que também construa uma ponte entre os clássicos literários e a condição da sociedade atual.

Os professores ainda enfrentam outros desafios, de acordo com Shollhammer (2011, p.21) “herdar uma tradição ibérica e as mudanças imprevistas no currículo escolar causadas pelas mudanças da organização de trabalho, a produção e a disseminação da informação, e as formas do exercícios da cidadania”. Essas mudanças devem ser encaradas como o reflexo de uma nova geração. Percebe-se que tudo muda rapidamente e o professor deve ser capaz de acompanhar essas mudanças, acompanhando o aluno e estudando a sociedade.

Também cabe ao professor compreender seu papel social. Como todo o indivíduo, os professores também devem cumprir o papel de formar o aluno capaz de compreender a importância do papel de leitor no século XXI. “Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para que a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas.” (LAJOLO, MARISA, 1998, p.14).

O papel do professor de Língua Portuguesa é mais do que ensinar inúmeros períodos de gramática. Seu papel é comprometer-se com a formação de um leitor. Assim, estará formando cidadãos que exercerão sua função social. Portanto cabe ao professor buscar estratégias de leituras e, trabalhar com diferentes textos em sala de aula.

De acordo com Solé(1998), o leitor utiliza as estratégias inconsciente, ou seja, cada indivíduo possui uma maneira singular de compreensão. Entretanto professor e aluno partem do mesmo objeto, o texto. Ambos têm a experiência a ser compartilhada tendo em vista que cada um possui um nível de leitura.

Sabe-se que os jovens de hoje estão em círculos diferentes. Por esse motivo a formação que recebem é diferenciada. Cabe ao professor compreender que esses jovens possuem outra bagagem cultural e que possuem interesses diferenciados, que não estão interessados a ler conteúdos que embasam matérias específicas. “Eles têm contribuído para que sagas cinematográficas e literárias virassem fenômenos de bilheterias e prateleiras no mundo todo.” (RÖSING; ZILBERMAN, 2015, p.156).

Sabe-se, portanto que os alunos estão lendo, entretanto, esses leitores estão imersos a um mundo irreal para fugir de sua realidade. Cabe ao professor mesclar o ensino da literatura canônica a essa literatura de massa que vem convertendo muitos jovens dias após dia.

Contudo, Rösing (2015,p.157) explica que a predileção por essas sagas ocorre pela aproximação com o mundo infantil, com a presença de amigos invisíveis e outros seres, a linguagem simples que se aproxima com a linguagem utilizada pelo aluno e que faz o aluno desejar viver os mesmos sonhos almejados pelo personagem, assim a realidade é refletida por meio da fantasia.

Para o professor de Língua Portuguesa trabalhar com essa nova realidade literária vai além dos seus conhecimentos teóricos. Cabe a ele, portanto, aproximar-se do aluno e compreender as sensações proporcionadas por esse tipo de leitura. Assim, o professor estará desenvolvendo um trabalho que não se tornará sacrificante para o aluno, e o mesmo terá prazer na leitura.

Cabe ao professor também compreender que os jovens de hoje querem jogar, fantasiar, inventar personagens, reinventar-se e sobretudo construir vários mundos diferentes do seu. Sabe-se, então, que os jovens possuem uma realidade diferenciada, essa realidade os encaminha a outra perspectiva de mundo, transformando seus conceitos. De acordo com Rösing:

Adolescentes gostam de se envolver com materiais que possam fazer ecoar vozes sintonizadas com as deles, mesmo tendo consciência de que emergem de personagens cujas ações são muito diferentes das que praticam. É uma nova forma de entender, de entender-se.(ROSING,2015, p160).

Cabe ao professor, portanto, compreender esse mundo fantástico pelo qual o aluno transita. Nesse contexto, há um desafio maior ao professor que deve abrir mão de ler somente o que é prazeroso para si e conhecer o que é prazeroso para o aluno. Dessa forma, professor e aluno estarão fazendo um diálogo direto, em que o professor terá o papel de mediador, isso lhe possibilita cativar o aluno para apreciar a leitura.

O professor também deve compreender que a leitura no século XXI é feita por outras ferramentas e não somente pelo livro. Essas novas esferas compreendem auxiliam ler a sociedade de diferentes maneiras. De acordo com Gruzynski (2015,p. 177) “as interações sociais relativas às mudanças introduzidas pelas novas mídias dão início ao processo de convergência que compreende diferentes esferas”.

Esses novos interesses em leituras, e essa nova forma de ver o mundo faz com que a educação sofra mudanças significativas. Os alunos não estão mais dispostos a sentar-se em sala de aula e copiar, eles querem aulas mais atrativas, que se aproximem de sua realidade e

querem também construir sentidos, não somente copiar e decorar para repetir padrões anteriormente utilizados.

Assim, o professor deve sempre oferecer a leitura de maneira diversificada, não podem ignorar que as novas tecnologias existem, que o aluno deve ter o prazer de ler e explorar a leitura por diversas ferramentas sejam elas livros ou pelas telas de seus computadores, tablets ou smartphones.

Uma proposta interessante a ser sugerida pelo professor é explorar textos já conhecidos previamente pelos alunos, utilizando elementos da literatura fantástica, assim o aluno irá ler o texto original e reescrevê-lo, dessa forma, o professor estará trabalhando com a leitura e a escrita. De acordo com Todorov,

Chegamos assim ao coração do fantástico. Em um mundo que é nosso, que conhecemos, sem diabos, Sílides, nem vampiros se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar. Que percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos de um produto de imaginação e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário, ou existe realmente, como outros seres, com a diferença de que rara vez o encontra. O fantástico ocupa o tempo desta incerteza. (TODOROV; TZVETAN, 1981, p.15).

Sabe-se portanto, que para trabalhar em sala de aula o professor de Língua Portuguesa deve ser um explorador, e saber procurar diversos textos literários e não literários que cativem o aluno, e ter em mente que este projeta sua realidade a partir do texto lido, e ainda deve buscar estratégias para cativar o aluno com o texto.

Essa leitura torna-se prazerosa porque professor e aluno dialogam em um universo de fantasia. Para tanto o professor deve explorar o fato de cativar o aluno a seu favor, depois que o aluno apaixonar-se pelo texto torna-se fácil trabalhar aspectos gramaticais, bem como aspectos semânticos e a estrutura textual.

Outro desafio a ser alcançado pelo professor é tornar seu aluno um leitor autônomo de acordo com Chartier (2016, p.81) “ler é uma ação e não uma “passividade”. Para buscar informações é preciso ser, ao mesmo tempo, um leitor rápido e especialista/expert. Para isso o professor deve estimular o aluno, e explorar diversas estratégias”. Também, devemos considerar que nossos leitores estão imersos em um mundo digital e de acordo com Chartier.

Podemos pensar e esperar com Umberto Eco e Jean Claude Carrière um futuro no qual existiria uma coexistência das várias culturas escritas. Mas acho que a verdadeira resposta não está nos hábitos e desejos dos leitores que entraram no mundo digital a partir de suas experiências como leitores de livros impressos. A resposta pertence aos “digital natives” que identificam espontaneamente cultura escrita e textualidade eletrônica. São suas práticas da leitura e da escrita, mais do que nossos discursos, que vão decidir a sobrevivência ou a morte do livro, o apagamento do passado ou sua presença perpetuada. (CHARTIER, 2016, p.87).

Conclui-se que o professor deve ser um leitor capaz de, aproximar a realidade do aluno ou saber como o aluno aproxima sua realidade do mundo fantástico, criar estratégias de leitura, e incentivar a leitura de livros impressos. O professor pode utilizar-se das tecnologias para cativar o aluno a leitura.

METODOLOGIA

O método de pesquisa proposto nesse projeto é qualitativo, já que apresenta o objetivo de estudar o ambiente de sala de aula, bem como verificar entre outros o ensino do gênero conto. Também, se utiliza do método quantitativo, por ter o intuito de fazer novas projeções e de testar os possíveis resultados.

A pesquisa será realizada, em um primeiro momento, através da pesquisa teórica para compreender as concepções conceituais de leitura na contemporaneidade. Em um segundo momento, a pesquisa será descritiva, podendo assim organizar os métodos a serem utilizados posteriormente em campo. Na sequência, será feita a aplicação. Posteriormente, será documentada.

A pesquisa será realizada em uma escola de ensino fundamental, com alunos de situações financeiras diversificadas. A escola será uma escola pública e buscará ser utilizados os materiais e recursos da escola, para assim demonstrar que é possível realizar um trabalho diversificado em sala de aula com os recursos da escola. O instrumento da pesquisa será o gênero conto.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARTIR, Roger. Conferência a Duas Vozes. In: CHARTIER, Anne-Marie [et.al]. **Identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2015.

GOTLIB, Nadia Attella. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 2006.

GRUZYNSKI, na Cláudia. Dispositivos de Leitura no cenário de convergência das mídias. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edlbra, 2016.

LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Afiliada, 2003.

SCHOLLHAMMER, KarlErik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

RODRIGUES, Paulo Martins. **A narrativa a distópica juvenil: Jogos vorazes e divergente**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado - Pós-Graduação em Letras)- Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Brasil: Editions du Seuil, 1981.

CADERNOS DE CINEMA PARA PROFESSORES: CINEMA PARAGUAIO CONTEMPORÂNEO – 7 CAJAS

Andressa Ribeiro
Rosângela Fachel de Medeiros

Resumo: O potencial do cinema e do audiovisual mercosulino enquanto importante representante de povos e de culturas vem sendo estimulado por políticas culturais de incentivo à produção, exibição e distribuição. Este artigo tem como o objetivo estudar e analisar o filme paraguaio *7 cajas* (2014), codirigido por Juan Carlos Maneglia e Tana Schémbori, enquanto representação da arte e da cultura paraguaia no contexto mercosulino. Nossa análise dará atenção especial ao personagem principal Vitor, que ao longo da narrativa desempenha um papel muito importante para a compreensão de algumas questões identitárias do Paraguai e da América Latina contemporâneos. *7 Cajas* combina a linguagem cinematográfica canônica hollywoodiana à estética neorrealista do cinema contemporâneo, para compor um legítimo trailer de ação composto a partir de repertórios paraguaios. O filme se constrói a partir de repertórios narrativos hollywoodianos do cinema de ação, nutrindo-se da mesma fonte que alicerçou, por exemplo, *Cidade de Deus* (), de Fernando Meireles, outra de suas influências notórias. A utilização dessa linguagem foi algo muito importante para a adesão dos espectadores, principalmente dos jovens. *7 cajas*, assim como *Cidade de Deus* antes dele, utiliza a linguagem do *mainstream* para, no entanto, mudar o foco narrativo da história, tendo como cerne da narrativa a realidade do jovem Vitor e seus amigos e a marginalização do meio social. O filme nos surpreende com a presença *yopará*, dialeto falado pelos personagens, que mescla o espanhol e o guarani, que alguns identificam como um castelhano falado em guarani. A análise do filme faz parte do projeto “Cadernos de Cinema para Professores: formação de espectadores para cinema mercosulino”, que tem como objetivo principal a formação de espectadores para os cinemas mercosulinos através da promoção, disseminação e análise crítica de filmes mercosulinos junto a professores, que serão sensibilizados em vários sentidos (formais, estéticos, narrativos, temáticos) para essas narrativas e, posteriormente, poderão agir como curadores de filmes para seus alunos. Através desse percurso temos como objetivo que esses filmes cheguem a mais pessoas, privilegiando o ambiente educativo como espaço privilegiado para a formação do olhar crítico e das sensibilizações estéticas, bem como para a discussão de temáticas sociais, culturais, artísticas, identitárias, políticas e econômicas, as quais podem ser originadas a partir de uma leitura crítica e atenta dessas obras. Em última instância, trabalhar com esses filmes é também uma ação de resistência ao colonialismo estético que a cinema de Hollywood exerce sobre os espectadores latino-americanos.

Palavras-chave: Professores. Cinema mercosulino. *7 cajas*.

INTRODUÇÃO

A proposta do projeto “Cadernos de cinema para professores” nasce então da constatação da falta de espectadores para os Cinemas Mercosulinos, sendo esse atualmente o

seu maior problema. Muitos dos filmes produzidos na região chegam a poucas pessoas. No entanto, isso não significa que as pessoas não estão indo ao cinema, mas, sim, que, ao decidirem ir ao cinema, poucas optam por assistir a produções nacionais ou mercosulinas. Claro que há exceções como, por exemplo, o próprio filme *7 cajas*, que se tornou no maior sucesso de bilheteria do cinema paraguaio de todos os tempos. O que também corrobora outra questão, os filmes nacionais a obter sucesso de público são aqueles que repetem o modelo hollywoodiano de narrativa. Além disso, há uma propensão regional ao sucesso de público das comédias nacionais.

Podemos pensar então que isso decorre do despreparo de nossos espectadores para “lerem” cinemas que trabalhem com linguagens diferentes ao modelo hollywoodiano. Se não estamos preparados para “ler” esses filmes como vamos apreciá-los? É preciso pensar então na formação de espectadores para esses cinemas. Espectadores capazes de optar por um filme nacional em detrimento de um filme hollywoodiano do campo já conhecido e confortável do cinema mainstream.

Partimos então para o território incerto e questionado da relação entre educação e audiovisual. De maneira geral, nossos educadores estão acostumados a “utilizar” os filmes seja como entretenimento para ocupar o tempo com algo agradável aos alunos, seja como ferramenta para disparar discussões a respeito das temáticas tratadas pelas obras. Acreditamos que as duas ações são válidas, mas propomos agregar a cada uma delas uma nova, que é trazer os filmes mercosulinos como maneira de sensibilizar também o olhar desses espectadores para outra forma de fazer cinema.

Para tanto, não é preciso que o professor curador seja um expert em linguagem cinematográfica ou em teorias sobre cinema, é preciso apenas que esse mediador esteja já sensibilizado para esses cinemas e suas múltiplas possibilidades. Dentre as quais, por exemplo, está inclusive a de apropriar-se de modelos estabelecidos por Hollywood como forma de apreender o olhar colonizado de nossos espectadores e assim conseguir inserir alguma espécie de transgressão nesse olhar. Assim, estamos pensando em uma ação mais profunda, que ultrapassa as discussões que podem ser propostas em sala de aula ao se trabalhar com essas obras, estamos pensando que a sensibilização do espectador através do contato recorrente com essas obras pode resultar na formação de um espectador com gostos mais heterogêneos e com o olhar mais crítico e atento, pois como disse Saramago: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Claro que essa ação quase subliminar terá ainda melhores resultados quando associada ao trabalho referente à temática das obras e, também, e

principalmente, referente à linguagem cinematográfica e ao contexto sociocultural, político e econômico da produção dessas obras.

Nesse sentido, o público alvo de nossos cadernos, como já diz o próprio nome, são os professores. Nosso objetivo é que essas obras cheguem aos professores e/ou futuros professores a fim de inseri-las em seu repertório audiovisual. Pensamos então no professor como curador que tem o poder de dar visibilidade a essas produções e, assim, atuar na formação audiovisual de seus alunos. Se por um lado estamos à mercê do domínio das produtoras e distribuidoras transnacionais que decidem o que devemos assistir e, efetivamente, assistimos afoitamente. Por outro lado, podemos ver esse consumismo desenfreado de audiovisual como algo que está a nosso favor, pois temos certeza que o audiovisual é um bem cultural que, em suas múltiplas plataformas e formatos narrativos, é muito consumido por todas as camadas sociais. Assim sendo, vislumbramos uma perspectiva favorável de adesão à propostas de trabalho com essas narrativas.

EXIBIÇÃO DE FILMES EM SALA DE AULA: UMA MISSÃO QUE PASSA A SER UMA OBRIGATORIEDADE

Imbuídos pelos objetivos que traçamos ao propor os “Cadernos de Cinema para Professores”, sabemos que nossa preocupação não estão isoladas e que já há propostas que visam incentivar, inclusive através de lei, a presença do audiovisual (cinema) em sala de aula:

O Projeto de Lei do senador Cristovam Buarque (PL 185/08) inicialmente acrescentava o parágrafo 6º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propondo que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais”. (FRESQUET; PAES, 2015, p.4.).

Ao propor a obrigatoriedade da exibição de produções nacionais nas escolas por no mínimo duas horas mensais (ou seja, um filme por mês), o projeto de Lei de Buarque pode ser um caminho para preencher a lacuna entre a produção e a exibição, uma vez que o Brasil é atualmente um dos maiores produtores de cinema da América Latina. Além disso, pode ser utilizado para a formação de espectadores para o cinema nacional para além das comédias produzidas pela Globo Filmes.

Durante o trâmite da Lei, o senador a justificou conferindo um lugar especial à necessidade de apoiar a indústria cinematográfica nacional. O parlamentar explica que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. A parte mais pedagógica da justificativa indica que “a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. (FRESQUET; PAES, 2015, p.4-5.).

Há, no entanto, uma preocupação para que o ato de exhibir filmes em sala de aula não se transforme em algo banal. O intuito é de que exista uma preparação prévia tanto do professor em relação ao filme quanto desse com seus alunos para que a fruição seja proveitosa. Mas sem retirar da atividade o caráter lúdico, artístico e de entretenimento, pois como referimos, a simples exibição de obras bem escolhidas já realiza por si só um trabalho educativo junto aos espectadores, sejam eles professores e/ou alunos.

As narrativas audiovisuais foram e sempre serão produções educacionais, mesmo quando não estão pensadas nesse contexto. Cada produção apresenta e articula uma série de questões narrativas, estéticas, culturais, políticas, identitárias, linguísticas, etc. que mesmo no mais puro contexto de apenas entreter o espectador, acabam sempre por apresentar alguma coisa nova ao espectador.

PERSPECTIVAS PARA TRABALHAR O FILME *7 CAJAS* EM SALA DE AULA

Produzido, em 2012, com direção de Tana Schembori e Juan Carlos Maneglia, *7 caixas*, a princípio, leva o espectador a um terreno conhecido, apresentando uma narrativa com todos os repertórios de um filme do gênero de ação bem ao estilo hollywoodiano. Mas, a trama se passa na capital paraguaia, Assunção, no famoso Mercado 4, segundo maior mercado da América Latina. Além da ambientação, o filme está repleto de repertórios identitários paraguaios.

A ação do filme gira em torno de Victor, protagonista da narrativa, um adolescente de 17 anos, que trabalha como carregador de objetos e bagagens. Como todo jovem de sua época, Victor sonha em ter um telefone celular com câmera, e na trama o adolescente não mede esforços para conseguir o aparelho. O filme é ambientado em 2005, ano em que os celulares com câmera chegaram ao Paraguai. Com o desejo de conseguir comprar um telefone celular, Victor aceita o trabalho aparentemente simples de carregar 7 caixas, sem se preocupar em saber o que havia dentro dessas caixas.

7 cajas surpreende e fascina o espectador por apresentar uma trama de filme de ação acontecendo que se passa na periferia de um país latino-americano, e mais do que isso por demonstrar a realidade da cidade e da vida de adolescentes na busca pela sobrevivência. O filme faz o público acreditar no potencial do cinema paraguaio, que nos surpreende com tal desfecho.

O idioma do filme é o Yopará, um mistura de espanhol e guarani, o filme poderia ser gravado em espanhol, mas aqui a linguagem tem muito significado, pois, é ela que determina um dos aspectos do ambiente no caso o Mercado 4, a língua informal que rege as relações. O Yopará foi oficializada pela constituição paraguaia, passando a ser um dos idiomas oficiais do país.

A linguagem enquanto manifestação identitária é outro aspecto importante a ser trabalhado em sala de aula, pois, demonstra a riqueza que carrega consigo em sua carga semântica, no caso do yopará, que demonstra a dominação do espanhol em relação ao guarani, mas que resulta em um dialeto do país, a linguagem aqui apresentada também é de caráter histórico.

7 Cajas foi o Grande Vencedor do Festival Internacional de Cinema de Brasília (BIFF 2013). “Foi pré-produzido em 2009, filmado em 2010 e finalizado em 2011 com o auxílio do prêmio *En Construcción* do Festival de Cine de San Sebastián, primeira de muitas láureas que o filme viria a receber após o seu lançamento em 2012” (FACHEL, 2013).

Mais do que apenas um filme, *7 Caixas* acabou se tornando uma verdadeira afirmação da identidade nacional paraguaia, bem como um manifesto do cinema paraguaio para o mundo. Vencedor de mais de 20 prêmios internacionais: San Sebastián, Biarritz, Cartagena, Miami e se tornou a maior bilheteria da história da escassa cinematografia paraguaia. Sendo ao lado de *Hamaca Paraguaya* (2006), atualmente, uma das mais importantes obras do cinema recente do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das perspectivas de trabalho com o filme seria comparar a realidade paraguaia apresentada no filme com a realidade brasileira dos espectadores ou conhecida por eles, pois muitos adolescentes se sujeitam ao mundo das drogas, roubos assassinatos para conseguir o que querem, também muitas vezes trabalham como informantes para traficantes. Nesse

sentido, o filme poderia ser utilizado para discutir a noção dos jovens de até que ponto se deve tomar certas atitudes para se conseguir o que queremos.

Nesta breve apresentação buscou-se aproximar algumas reflexões, motivadas pela preocupação de trabalhar o cinema latino-americano em sala de aula. Pensando na perspectiva pedagógica, devemos ter em mente a importância de não deixar que a exibição de obras audiovisuais como resultado da Lei se transforme em um evento desprovido de sentido apenas realizado para cumprir uma exigência. No entanto, tampouco devemos tirar a aura lúdica do cinema e transformar o audiovisual em uma “disciplina”, no sentido mais rígido da palavra. Há que ter cuidado para que o cinema não continue entrando apenas como ilustração para as disciplinas, como mero apoio didático, sem a preocupação em construir conhecimento e “aproximações mínimas com os elementos característicos da linguagem cinematográfica” (FRESQUET; PAES, 2015, p. 171).

Por isso, é fundamental, pensar no acesso antes de tudo, sobre que condições (estruturais, sociais, culturais e econômicas) são indispensáveis para o trabalho com o audiovisual. A importância de trazer o universo do cinema mercosulino parte da necessidade de aproximar professores e alunos da linguagem cinematográfica para além do modelo hegemônico hollywoodiano, visando, em última instância, descolonizar o olhar do espectador brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Cultura e formação de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Série Formação cultural de professores**. Rio de Janeiro, ano XX, boletim 07, 2010. p. 14-21 (Tv Escola/ Salto para o futuro)

ALVES, Giovanni. O cinema como experiência crítica: tarefas políticas do novo cineclubismo no século XXI. In: ALVES, Giovanni e MACEDO, Felipe (Orgs.). **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

BAYARDO, Rubens e LACARRIEU, Mônica (orgs.). **Globalización e identidad cultural**. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 1998.

CINEWEB: apaixonados por cinema. 7 caixas. Disponível em: <http://www.cineweb.com.br/filmes/filme.php?id_filme=4433>. Acesso em: 14 set. 2016.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 01, p. 117-134, jun. 2008.

FRESQUET, Adriana; PAES, Bruno Teixeira. **Cinema e educação a Lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Editora Universo, 2015.

GARRETÓN, Manuel (org.). **El Espacio Cultural Latinoamericano: Bases para una política cultural de integración**. Santiago: Fondo de Cultura Económica / Convenio Andrés Bello, 2003.

MEDEIROS, Rosângela Fachel. **7 caixas (7 cajas – 2012), de Juan Carlos Maneglia e Tana Schémbori, Paraguai**. Disponível em: <<http://www.dtscinemaemcasa.com/7-caixas-7-cajas-2012-de-juan-carlos-maneglia-e-tana-schembori-paraguai/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____, Rôsangela Fachel. **Pesquisadora brasileira fala sobre o filme 7 caixas em resenha crítica**. Disponível em: <<https://paraguaiteete.wordpress.com/2014/05/15/pesquisadora-brasileira-fala-sobre-o-filme-7-caixas-em-resenha-critica/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

IDENTIDADE E DIFERENÇA NA ATUAÇÃO DE WAGNER MOURA

Ângela Srocynski da Costa
Rosângela Fachel de Medeiros

Resumo: A atuação visceral de Wagner Moura como o Capitão Nascimento de *Tropa de Elite* (2007), de José Padilha, preparada com a ajuda de Fátima Toledo, alçou o artista à posição de um dos mais prestigiados atores de sua geração no Brasil. E foi corroborada pelo retorno ao mesmo personagem, em 2010, em *Tropa de Elite 2: o inimigo agora é outro*, igualmente dirigido por Padilha. Esta dupla incorporação do implacável Nascimento resultou na associação do personagem à figura do ator, gerando uma expectativa nos espectadores quanto a seu trabalho artístico. Assim, sua atuação como o salva-vidas homossexual Donato em *Praia do Futuro* (2014), de Karim Aïnouz, gerou decepção em uma fração dos espectadores que foram ao cinema buscar uma nova versão de Nascimento. Da mesma forma, sua atuação como o controverso narcotraficante Pablo Escobar na série *Narcos* (2015), produção transnacional realizada pela Netflix e dirigida por Padilha, gerou muita discussão, entre elogios e críticas. Esta comunicação se propõe então a analisar e discutir as relações de identidade e diferença implicadas nestas três e intensas incorporações de personagens (PAVIS, 2009; ROSENFELD, 1987) tão distintos, tomando como contexto o audiovisual produzido na América Latina.

Palavras-chave: Identidade. Diferença. Wagner Moura. *Tropa de Elite*. *Praia do Futuro*. *Narcos*.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho origina-se como parte do projeto: “Cinemas Mercosulinos: Globalização, coprodução e identidades culturais”, que tem por financiamento o fomento PROBIC/FAPERGS. Dentro do universo da pesquisa, filmes mercosulinos realizados a partir de 2000, este recorte tem por objetivo analisar e refletir a respeito das identidades culturais propostas e discutidas em quatro importantes filmes brasileiros: *Tropa de Elite* (2007), de José Padilha e *Tropa de Elite 2: o inimigo agora é outro* (2010), também dirigido por José Padilha, filmes que apresentam o cotidiano do Batalhão de operações Policiais Especiais (BOPE) na tentativa de combater o tráfico nas periferias e a corrupção; *Praia do Futuro* (2014) de Karim Aïnouz que retrata a vida de um homossexual que após relacionar-se com um Alemão, abandona o passado e constrói uma nova vida em Berlim, e *Narcos* (2015), produção transnacional realizada pela Netflix e dirigida por Padilha, que apresenta a vida e a construção do maior traficante da história mundial, Pablo Escobar. Todos os filmes têm em comum o fato de serem protagonizados pelo ator, músico, jornalista e, também, diretor

brasileiro Wagner Moura. Neste sentido, propomos analisar a forma como a atuação de Moura coloca em discussão questões de identidade e diferença.

Wagner Moura não poupa na hora de imergir em seus personagens, sendo um ator adaptável a qualquer papel que lhe seja atribuído. O capitão Nascimento de *Tropa de Elite* defende o ideal de que “bandido bom é bandido morto” (transcrito do filme), o salva-vidas Donato de *Praia do Futuro* sofre por não conseguir salvar a vida de uma vítima de afogamento, e o narcotraficante Pablo Escobar mata quem tentar ultrapassar o seu caminho. Com base em todas as dessemelhanças existentes entre estes personagens, que incomodaram muitos espectadores que buscavam em Moura sempre o mesmo personagem incorporado por ele em *Tropa de Elite*, surge a ideia para a construção deste trabalho.

Como ponto de partida para o presente artigo, a análise dos objetos se focará na forma como os discursos presentes nos filmes opõem-se e o modo como às divergências acalentam o estereotipo produzido pelos seus devidos personagens.

CAPITÃO NASCIMENTO – TROPA DE ELITE

Tropa de Elite teve seu lançamento no dia cinco de outubro de 2007, o filme que teve por inspiração o livro *A Elite da Tropa* (2005), de André Batista, Luiz Eduardo Soares e Rodrigo Pimentel, obteve grande sucesso de público, sendo o filme mais visto em território nacional em seu ano de lançamento, (TOZZI, 2009, p.10) um dos fatores que incrementaram seu sucesso foi a pirataria, que colocou o filme à venda antes mesmo de sua estreia. Segundo uma pesquisa do Ibope, onze milhões de brasileiros assistiram a versão pirata do audiovisual, porém, esse acontecimento não atrapalhou o lançamento do longa-metragem, pelo contrário, tal distribuição e venda pirata atuou como propaganda e rapidamente o filme ficou conhecido no Brasil inteiro.

Através desta difusão, Wagner Moura que, no mesmo ano do audiovisual interpretava o antagonista Olavo na telenovela *Paraíso Tropical* (2007), de Dennis Carvalho, teve sua carreira alavancada, tornando-se um dos atores brasileiros mais reconhecidos no mundo, recebendo diversas indicações e conquistando o prêmio de melhor ator no Festival Grande Prêmio de Cinema Brasileiro.

O filme de Padilha não só adquiriu um numero elevado de espectadores como, também, foi alvo de diversas críticas e indagações referentes à sua temática, que, de modo geral, apresenta a rotina dos “homens de preto” do BOPE e num sentido mais amplo, coloca

em discussão grandes problemas sociais, que podem apresentar diversas formas de leituras. Segundo Regina Andrade e Andreyra Navarro:

Tropa de Elite foi capaz de promover na sociedade civil confrontos e embates ideológicos diversificados. Uns chamaram a atenção para o clima de guerra vivido nas favelas e na cidade do Rio de Janeiro, outros destacaram a intrincada rede criminosa que comanda a sociedade. Alguns reclamaram da truculência policial, a ponto de chamar a obra/filme de reacionária, panfletária, e acusá-la de fazer apologia à tortura e aos maus-tratos policiais, denominando-a até como fascista, ideologia a que o diretor José Padilha é radicalmente contrário. Outros a defenderam, a elevaram à categoria de arte, e alguns, horrorizados com o envolvimento civil de nossas responsabilidades, começaram a pensar até que ponto eles próprios são (somos) coniventes com esta complexa rede criminosa e com as ações policiais. (ANDRADE; NAVARRO, 2007, p. 209).

O filme não deixa dúvidas de que o Capitão Nascimento é uma pessoa agressiva, são muitos os momentos em que ele aparece gritando, ou praticando algum tipo de violência ou de tortura a indivíduos da periferia. Com base neste caráter agressivo, nota-se a dimensão da identidade que Wagner Moura obteve, com a interpretação desse protagonista responsável por dar vida ao sujeito que transmitiu estas características de truculência e que fora julgada como fascistas. Não obstante ao ideal contrario às atitudes opressivas, o filme poderia ser considerado uma crítica aos responsáveis pelo comércio do tráfico de drogas, que ao manter este mercado ilegal, alimentam a escola da criminalidade que diariamente alicia crianças e jovens ao crime.

A ambiguidade existente no filme pode ser traduzida em diversos momentos e o diretor deixa espaço para diversificadas interpretações. A trilha sonora da obra apresenta ambos os cenários que compõe o enredo, de um lado *Tropa de Elite* do grupo *Tihuana* e do outro *Rap das Armas* composta por MC Júnior & MC Leonardo, essas canções transformaram o filme em um verdadeiro musical e auxiliam na indagação do caráter do Capitão Nascimento: Mocinho ou vilão? A resposta para esta pergunta não eliminaria de modo algum o fato de que o personagem vivido por Wagner Moura é um opressor, do mesmo modo que essas numerosas críticas não abalaram no sucesso que o audiovisual fez no Brasil e em outros lugar do mundo, fazendo com que o filme ganhasse uma continuação com *Tropa de Elite 2: o inimigo agora é outro*.

DONATO – *PRAIA DO FUTURO*

Com todo reconhecimento internacional adquirido, Wagner Moura apresenta sua versatilidade estrelando o filme teuto-brasileiro *Praia do Futuro*, que teve seu lançamento no dia 15 de maio de 2014 e possui roteiro e direção de Karim Aïnouz. De modo adverso ao início de seu sucesso, Wagner Moura interpreta um salva-vidas/bombeiro, igualado ao *Aquamen*, herói da *DC Comics*, que não oprime ninguém, mas, ocupa o papel de quem é oprimido.

Nota-se a enorme diferença de atuação logo nas cenas iniciais, que Donato tenta salvar a vida de uma vítima de afogamento e com a inédita falta de sucesso fica abalado emocionalmente. A partir dessa sequência de fatos ele conhece Konrad, amigo da vítima que também precisou de socorro dos salva-vidas e estava recebendo atendimento médico. Donato decide que precisa ser ele a informar sobre o afogamento, já que estava se sentindo culpado.

O filme tem uma enorme construção visual dos acontecimentos: "É um filme repleto de coisas ditas com o silêncio, no olhar. São pessoas que se expressam pelo que elas fazem" (SOLARI, 2014, sp). No momento em que Donato dialoga com Konrad no hospital, admira o corpo nu do rapaz. Na sequência começa a exposição de uma relação homossexual, que ocorre explicitamente. A câmera percorre o corpo nu dos personagens nos momentos de relações sem temer o desnudar, do mesmo modo, isto ocorre nos momentos de briga entre os personagens, que extrapolam o verbal dando ênfase ao físico. O filme não possui compromisso com o romantismo e, para Wagner Moura, *Praia do Futuro* é filme sobre abandono.

Donato abandona sua mãe, seu irmão, o trabalho e o Brasil ao embarcar com Konrad para Alemanha e lá constrói uma nova vida sem precisar dar explicações para ninguém. O cenário colorido da praia brasileira que era apresentado ao espectador é substituído por imagens frias e escuras do país europeu, que servem de cenário para um relacionamento complicado. Isso porque o filme dramatiza outros aspectos, a relação homossexual aparece como uma característica corriqueira, o embaraçoso é abundante, está presente na relação masculina de maneira ampla. Ayrton, interpretado por Jesuítá Barbosa, é o irmão caçula de Donato na trama, que parte em sua busca para a Alemanha. O reencontro dos irmãos é marcado por agressões, uma vez que o caçula sente revolta pela fuga do mais velho. O longa-metragem fala das relações pessoais ao todo, que são embaladas pelos medos.

Wagner Moura interpreta o herói partido ao meio, o *Aquamen* que abandonou o passado, deixando de lado o irmão e a profissão que lhe atribuíram esse apelido notório. Para embalar o enredo, o filme apresenta como trilha sonora a música *Heroes*, de David Bowie, que fala: “nós podemos ser heróis”.

PABLO ESCOBAR – *NARCOS*

Com o reconhecimento da atuação visceral de Wagner Moura, após o lançamento de *Praia do Futuro*, o ator foi convidado a protagonizar uma série transnacional realizada por Colômbia e Estados Unidos, produzida em parceria pela *Netflix* e pela *Gaumont International Television*. Moura passou dois anos morando na Colômbia para incorporar este personagem de extrema importância para sua carreira, que recria no universo ficcional a figura real do maior traficante da história mundial, Pablo Escobar.

A série possui vinte episódios divididos em duas temporadas e mostra como o líder do Cartel de Medellín, Pablo Escobar, disseminou a venda de cocaína nos Estados Unidos e na Europa e a batalha incansável de dois agentes da DEA (Órgão para o Controle/Combate das Drogas) para capturá-lo e matá-lo.

A construção da história possibilita que o espectador conheça mais o personagem que Wagner interpreta, já que a narrativa seriada tem uma extensão que permite mostrar de maneira mais detalhada o desenrolar dos acontecimentos. Inicialmente somos apresentados a uma pessoa “boa”, um traficante que tem uma preocupação social e que quer ajudar as pessoas de classes sociais inferiores. Pablo Escobar é o *Robin Wood Paise*, ou um *Robin Wood* da Bola, um ser amado pelos pobres e pelos espectadores. Aos poucos a série vai construindo o criminoso, tornando ele uma figura perigosa que destruirá a empatia inicial ao personagem, uma vez que Escobar torna-se uma pessoa sanguinária que resolve todos os problemas com mortes.

Wagner Moura foi muito criticado por seu forte sotaque portunhol. O filho e a amante de Escobar, também questionaram a atuação de Moura e a quantidade de fatos que fugiram da realidade, mesmo com o aviso inicial “Série inspirada em eventos reais. Alguns personagens, incidentes e locais são fictícios. Qualquer semelhança com a realidade é coincidência e não intencional.”. Apesar das críticas, *Narcos* é uma série de grande relevância na *Netflix* e teve duas indicações ao Globo de Ouro, sendo uma como melhor série dramática e a outra como melhor ator em série dramática pela interpretação de Escobar para Moura.

IDENTIDADE E DIFERENÇA

Com esses quatro sucessos de bilheteria e de críticas e com estes personagens tão dispares representados por um dos mais reconhecidos atores brasileiros, Wagner Moura, fica a indagação: qual a relação de identidade e diferença estabelecida por estes personagens entre si e em relação aos expectadores? A questão é ampla, o público costuma fixar estas incorporações, associando os personagens à figura do ator.

E quando pensamos que identidade é entendida como aquilo que soue diferenças como aquilo que não sou, no caso das interpretações de Moura foram os espectadores que criaram uma identidade para o ator e excluíram as múltiplas possibilidades que ele poderia atuar, no caso, as diferenças.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (TADEU, 2000)

Para entender melhor essa situação é preciso recuperar alguns fatos como, por exemplo, o enorme escândalo em torno do filme *Praia do Futuro*. Para muitos espectadores era inadmissível que Wagner Moura, que incorporara tão perfeitamente o Capitão Nascimento de *Tropa de elite*, interpretasse igualmente de maneira magistral a um homossexual. E por mais que o filme não tratasse apenas de homossexualidade para Wagner Moura: "Em certo aspecto, talvez seja o personagem mais parecido com o Capitão Nascimento" (MOURA, 2014, sp), uma vez que "Um personagem homossexual, por exemplo, também pode ser viril e agressivo." (MOURA, 2014, sp) Alguns espectadores repudiaram o trabalho desejando uma nova versão do Capitão Nascimento, de *Tropa de Elite*, esvaziando as salas que estavam lotadas após assistirem às cenas de homossexualidade.

Na segunda cena, começou todo mundo a se levantar. Achei estranho e comecei a contar. Duas meninas, de cerca de 25 anos, diziam "não vim aqui para assistir a filme gay". Fiquei chocada, eu realmente fico sem entender o que leva uma pessoa a fazer isso. (FERNANDEZ, 2014, sp)

É a clara a imposição da identidade de Wagner Moura, ele é o ator responsável por dar vida ao Capitão Nascimento, o opressor de *Tropa de Elite*, que jamais poderia ser associado a

uma figura homossexual, e com o ator atuando em papel como este, reforçaria nos espectadores a ideia de inferioridade:

As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (DERRIDA, apud TADEU, 2000, p.77)

Outro escândalo envolvendo a confusão entre a identidade dos personagens e a identidade do ator Wagner Moura foi a participação voluntária dele em uma propaganda do MTST (Movimento dos Trabalhadores sem Teto), na qual narrava os prejuízos da reforma da previdência proposta pelo governo Temer, entre as inúmeras críticas, Kim Kataguirí do MBL (Movimento Brasil Livre) chamou-o de obsoleto e ironizou o fato de no cinema ser o Capitão Nascimento e na vida real apoiar o Jean Wyllys. Tal percepção corrobora a importância do personagem junto à identidade do ator, ou melhor junto à imagem identitária que os espectadores construíram do ator a partir de seu trabalho. É uma intensa criação da identidade do personagem que acaba por decepcionar os seguidores do ideal vivido pelo Capitão Nascimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário entender que a atuação de Wagner Moura pode discorrer por diversas identidades umas vezes diferentes e noutras semelhantes:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". (TADEU, 2000)

Em *Tropa de Elite*, Wagner é capitão da BOPE, e não é salva-vidas/bombeiro e nem traficante, em *Narcos*, Wagner é colombiano e não carioca ou cearense, em *Praia do Futuro*, Wagner sofre por não conseguir salvar uma vida, e não é sanguinário. Diversas identidades com suas diferenças. A questão que deve ser pontuada é que Wagner Moura, com todo seu talento, promoveu várias reações nos espectadores que apoiavam a brutalidade viril de

Nascimento, muitas vezes se identificando a ele, mas rechaçavam a homossexualidade viril de Donato, se sentido e afirmando diferentes deste personagem. Da mesma forma, surgem por parte do espectadores brasileiros as maiorias críticas ao imperfeito espanhol apresentado por Moura em Narcos. Como uma resposta à dificuldade de identificação com este personagem, que interpretado por um brasileiro em propor-se colombiano, acaba não sendo brasileiro nem colombiano.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Regina; NAVARRO, Andrey. Sociedade sem álibi: Tropa de Elite. **Revista Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 203-226, 2007. Disponível em: <http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_20-21/Cap-15-Regina_Andrade_Andreya_Navarro.pdf> Acesso em: 30 abr. 2017.

BEZERRA, B. B.; OFEMANN, R. Humor, ironia e intertextualidade: produção e consumo da série Narcos no Facebook. **Signos do Consumo**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 54-66, jul./dez. 2016.

CALDAS, P. O (ab)uso da palavra fascismo: a recepção de Tropa de Elite. **Viso: Cadernos de estética aplicada**, Rio de Janeiro, v. II, n. 4, p. 46-56, jan./jun. 2008.

SILVA, Márcio – Violência e cinema: um olhar sobre o caso brasileiro hoje. **Comunicação & Cultura**, Lisboa, n. 5, p. 95-108, Primavera/Verão 2008.

SOLARI, Guilherme. Para **Wagner Moura**, “**Praia do Futuro**” é filme sobre abandono. Disponível em: <<https://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2014/05/06/para-wagner-moura-praia-do-futuro-e-filme-sobre-abandono.htm>>. Acesso em: 09 maio 2017.

TADEU, Tomaz. **Identidade e diferença**. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

TOZI, Fábio. A pirataria como uso do território brasileiro. Texto apresentado no **XII encuentro de geógrafos de América Latina (EGAL)**. Montevideo, 2009. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaeconomica/66.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA EAD

Angélica Ilha Gonçalves
Maria Tereza Nunes Marchesan

Resumo: A formação de professores representa um tema de significativa importância quando se objetiva tratar do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Uma vez que as ações dos professores em aula se refletem na aprendizagem dos alunos, são fundamentais os questionamentos acerca da qualidade da formação dos cursos de licenciatura. Cabe considerar ainda que, no caso do Brasil, milhares de professores de línguas (Português, Inglês, Italiano, Espanhol e Libras) têm realizado ou concluíram sua formação através da educação a distância (EaD). Desde 2006, essa modalidade vem sendo utilizada por universidades públicas brasileiras conveniadas com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ao considerar que a formação de professores ocorre em um contexto social, sendo resultado dos conhecimentos, das reflexões e das interações oportunizadas nesse contexto, será que a EaD tem garantido a necessária qualidade durante a formação de professores? Em vista disso, o objetivo deste trabalho é refletir sobre os desafios para a formação de professores na EaD, em especial aqueles da área das Letras. Em virtude de ser um estudo teórico, o trabalho foi desenvolvido a partir da discussão de três tópicos: a) dispositivos legais para a formação de professores; b) a formação de professores de línguas e o sociointeracionismo e c) algumas problematizações sobre EaD e formação de professores no Brasil. Tais reflexões permitem identificar que, se por um lado, a EaD pode ser vista como uma maneira de suprir o *déficit* de professores no Brasil, oportunizando a formação inclusive em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, por outro, precisa ser investigada e analisada para que seja uma forma segura e eficiente de preparar os professores de línguas para a prática em sala de aula.

Palavras-chave: EaD. Formação. Professores de línguas.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais provocaram a necessidade de uma mudança de perspectiva no que tange o ensino e a pesquisa sobre a formação de professores de línguas. Inicialmente, o que preponderava era uma visão positivista desse processo, porém com a abrangência dos estudos sociointeracionistas de Vygotsky (1998) e de seus seguidores, nas últimas décadas a perspectiva sociocultural passou a representar um norte para novas pesquisas (VIEIRA ABRAHÃO, 2012).

No Brasil, a formação de professores continua sendo entendida como um dos pilares para a melhoria da qualidade da educação, o que se reflete em documentos oficiais sobre o tema. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, que determina as diretrizes, as

metas e as estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (2014 a 2024), considera na estratégia 12.11 a necessidade de “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País” (BRASIL, 2014, p. 74).

Entre essas pesquisas, requerem especial atenção aquelas que tratam sobre a formação de professores através da educação a distância (EaD). Esse meio, que vem sendo utilizado desde 2006 pelas universidades públicas brasileiras, tem oportunizado a formação de professores em diferentes áreas e por várias regiões do país através Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Nesse cenário, encontram-se os futuros professores de língua(s) (Português, Inglês, Italiano, Espanhol e Libras)¹ que, a partir dessa formação à distância, irão atuar principalmente na educação presencial. Porém, se a formação de professores ocorre em um contexto social, sendo resultado dos conhecimentos, das reflexões e das interações oportunizados nesse contexto, será que a EaD tem garantido essa necessária qualidade durante a formação de professores? Considerando essa problemática, este trabalho tem por objetivo refletir sobre os desafios para a formação de professores na EaD, em especial aqueles da área das Letras.

DISPOSITIVOS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Após 19 anos da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a sua leitura continua refletindo a situação da língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras, uma vez que pouco foi modificado.

Sabe-se que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas podem ser atingidas. A administração e a organização do ensino de Língua Estrangeira, no entanto, são inadequadas em relação àqueles aspectos. O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis (PCNs, 1998, p. 66).

¹ Esses são os cursos de Letras ofertados pela UAB, segundo as informações de seu *site*: <<http://www.capes.gov.br/uab>>

Embora a situação seja “inaceitável” é com essa realidade que os professores se deparam na maioria das escolas públicas brasileiras. Além desses problemas, outros podem surgir e é nesse momento que a formação pode indicar caminhos e proporcionar a segurança e o conhecimento necessários para lidar com as dificuldades. Nos PCNs, a formação é entendida como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa e não como um acúmulo de cursos e técnicas (BRASIL, 1997).

No entanto, para que isso ocorra é preciso que haja o rompimento com a “visão simplista” de formação de professores, em que os docentes são entendidos como meros transmissores de conhecimentos e superar os modelos de licenciatura que sobrepõem o “como ensinar” ao “o que ensinar” (PEREIRA, 2000), desconsiderando a importância de ambos os fatores para a prática desse futuro professor.

Em vista disso e de outras problemáticas da educação pública, o PNE (2014) prevê a reforma curricular dos cursos de licenciatura, assim como, o estímulo da renovação pedagógica. Com o foco no aprendizado do aluno, propõe dividir a “carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2014, p. 79).

Esse tipo de proposta não é algo recente, pois em 2001 o Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação básica. Nesse documento, salienta-se o preparo inadequado dos professores, que apresentavam uma formação predominantemente tradicional.

O documento também expressava a necessidade de uma revisão dos modelos curriculares, a fim de:

fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; - atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; - dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; - promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (BRASIL, 2001, p. 04 e 05).

Especificamente sobre o curso de Letras, as DCNs (2001) indicam a necessidade de formação de profissionais com o domínio do uso da(s) língua(s), objeto(s) de estudo, em termos de: estrutura, funcionamento, manifestações culturais e consciência das variedades linguísticas. Assim, as 400 horas de estágio supervisionado previstas pelo CNE (Brasil, 2002)

possibilitariam a observação das habilidades e das competências que os alunos precisam desenvolver.

Embora esse seja um momento relevante para os futuros professores, a formação integral requer que se avance mais. Para isso, as dificuldades e os conflitos do contexto educativo precisam ser postos em evidência, assim como os possíveis caminhos para as mudanças e as melhorias necessárias.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E O SOCIOINTERACIONISMO

Na área das letras, o ensino e a pesquisa sobre a formação de professores de línguas passou por um processo de mudança nas últimas décadas. Essas modificações ocorreram devido às “diferentes maneiras de se conceber a realidade e o conhecimento, ou seja, às diferentes perspectivas epistemológicas” (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p. 458).

Fruto da teoria positivista, o behaviorismo indicava a necessidade da formação de hábitos, ou seja, preconizava o estímulo e a resposta. Entretanto, o processo formativo de um professor de línguas não pode ser entendido como um treinamento, afinal assim como a sua formação se dá em um contexto de interação, também a sua prática ocorrerá dessa maneira.

enquanto que, de uma perspectiva positivista, a realidade é vista como exterior ao indivíduo e o conhecimento como objetivo é identificável, podendo representar verdades universais, o interesse da pesquisa em formação de professores se volta para a identificação do que profissionais eficientes realizam na sala de aula, de forma a maximizar a aprendizagem do aluno (vieira abrahão, 2012, p. 458).

A complexidade do ensino de uma língua estrangeira vai além da visão de “transmissão” de conhecimento prevista pelo positivismo, exigindo reflexões sobre como se aprende a língua. É mediante essa perspectiva que a pesquisa em formação de professores passou a investigar o que os docentes fazem, qual a interpretação dessa prática e como as práticas de formação os auxiliam (VIEIRA ABRAHÃO, 2012).

Nesse sentido, é preciso considerar que no processo educativo existe uma “ação partilhada”, ou seja, interação. Isso permite que os estudantes sejam entendidos como sujeitos que agem e são ouvidos pelos seus discursos (FREITAS, 1997). No entanto, quando se trata de EaD há a necessidade de encontrar maneiras de desenvolver essa ação partilhada para que os alunos, futuros professores, não sejam vistos como meros receptores da informação.

Essa ideia de “ação recíproca” (MORATO, 2004) projeta-se no ser humano que, devido a sua própria natureza social, não pode escapar da interação. Entendendo o sujeito como um todo constituído pelas interações sociais, pode-se dizer que este transforma e é transformado nessas relações (VYGOTSKY, 1998).

Ao compreender que as atividades dos sujeitos adquirem um significado em um sistema de comportamento social, a formação de professores ganha outro significado. Esta passa a ser entendida a partir do reconhecimento de que as decisões tomadas pelos professores e a construção do conhecimento ocorrem em contextos particulares, em que as características sociais, culturais e históricas prevalecem e influenciam suas ações (VIEIRA ABRAHÃO, 2012).

Aprender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares. A aprendizagem do professor e as atividades de ensino são compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p. 460).

Assim, a formação de professores é um processo em construção, sendo o resultado da interação do sujeito com o meio social. No entanto, é preciso considerar que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20).

Por essa razão, a formação de professores de línguas precisa estar alicerçada pelo conhecimento sobre a linguagem, o ensino e a aprendizagem de línguas. Nesse caso, para chegar a “plenitude profissional”, o professor precisa de uma sólida e bem orientada formação em sua carreira (ALMEIDA FILHO, 2000). Isso pressupõe o domínio dos conteúdos que serão objeto do processo educativo, mas também o conhecimento das formas pelas quais se realiza esse processo.

BREVES PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Universidades como a *Open University*, na Inglaterra, e a *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, na Espanha, criaram suas universidades abertas na década de 1970. O Brasil, por outro lado, instituiu a *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) apenas em 2006,

dando prioridade aos cursos de formação de professores. O número de licenciaturas oferecidas pela UAB demonstra essa característica: dos 388 cursos superiores, 313 são licenciaturas.

Essa tendência pode ser compreendida pela leitura dos objetivos da UAB, sendo o primeiro deles “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006, p. 01). A recente criação e realização desses cursos pela UAB têm instigado o desenvolvimento de pesquisas na área, especialmente sobre a formação de professores nesse meio.

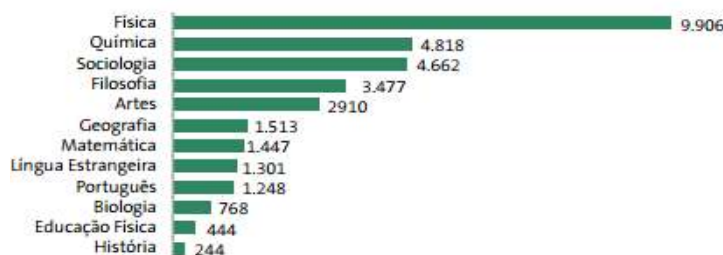
Quando se trata de EaD no Brasil, muitas polêmicas sobre a “pertinência, qualidade, acompanhamento, produção de material didático-pedagógico, avaliação, centralidade ou não do papel do professor, entre outras questões” (DOURADO, 2008, p. 904) são alvo de debates. No entanto, é preciso observar que embora o país tenha mantido um relativo destaque da EaD via correspondência (com registros de cursos no começo do século XX) e, mais tarde, por meio do uso da rádio (década de 1920) e da televisão (década de 1960), também passou por um longo período de estagnação a partir da década de 1970.

As discussões sobre esse meio de educação só retornaram ao cenário nacional na metade da década de 1990, ganhando maior repercussão nos anos 2000. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz uma das primeiras citações oficiais sobre a EaD: “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 28).

Essa Lei indicou um sentido inicial para trilhar o caminho da EaD “mais moderna” (ALVES, 2009) no país, pois permitiu uma ampliação no seu campo de atuação. Passados nove anos, houve a necessidade de regulamentar esse artigo através do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em que são definidos os níveis e as modalidades educacionais para a oferta da EaD, assim como os critérios norteadores para as instituições.

Atualmente, o Brasil se depara com um déficit no número de professores para o atendimento de todas as disciplinas escolares. Segundo os dados apresentados pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2014), somente nas redes estaduais faltam cerca de 32 mil professores para atender as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, distribuídos conforme a figura 1. Além disso, há outros 46 mil que não possuem formação específica.

Figura 1 - Déficit de professores com formação específica nas disciplinas obrigatórias do ensino médio, na rede estadual de ensino, em 2012.



Fonte: Relatório do Tribunal de Contas da União sobre a auditoria coordenada da educação: ensino médio (TCU, 2014, p. 24)

Diante dessa realidade, a EaD poderia ser uma maneira de diminuir esse número ou minimizar essa situação. Porém, há autores (BARRETO, 2008; GIOLO, 2008) que criticam a disseminação de polos e o elevado número de vagas para os cursos de licenciatura a distância.

A ênfase na multiplicação dos pólos de formação de professores, especialmente a partir da tomada da “fábrica” como parâmetro, traz à tona a industrialização do ensino. No caso, a produção em série de professores é pensada como resultado do acesso às TIC, considerando os materiais de ensino veiculados através delas, com a eliminação de mediações pedagógicas historicamente constitutivas do processo de formação. O argumento central tem sido referido a valor incontestável (“democratização”), em um discurso circunscrito à racionalidade instrumental (BARRETO, 2008, p. 930).

Embora apenas o acesso à licenciatura, em meio presencial ou a distância, não seja suficiente para a formação de professores qualificados, capazes de enfrentar/modificar as realidades com as quais irão se deparar na escola, é inegável que o quadro apresentado na figura 1 é preocupante. Por isso, uma formação que preze pela qualificação de seus futuros professores necessita da reflexão sobre esses múltiplos fatores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia de qualidade na formação dos professores de línguas é perpassada por uma série de desafios. Além do conhecimento sobre a língua, a formação requer o diálogo entre a teoria e a prática em que predomine a reflexão de diferentes indagações: O que ensinar? Como ensinar? Por quê? Para quê? Essas problemáticas ganham outros contornos na EaD, pois todo o processo educativo e formativo é mediado pelo uso das tecnologias.

Nesse meio, as possibilidades de interação são diferentes e exigem maior interesse, envolvimento e disponibilidade de professores e alunos. Se por um lado, a EaD pode ser vista como uma maneira de suprir o déficit de professores no Brasil, oportunizando a formação inclusive em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, por outro, precisa ser investigada e analisada para que seja uma forma segura e eficiente de preparar os professores para a prática em sala de aula.

Indiferentemente do meio de desenvolvimento da formação, os professores serão preparados para atuarem na educação presencial. Nesse caso, a formação precisa oportunizar a identificação de problemáticas e resoluções para esse meio. Com isso, a pretensão deste trabalho foi provocar reflexões acerca do tema, observando que ainda há muito para se discutir sobre a formação de professores de línguas, assim como de outras áreas, na EaD.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. B; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 08-13.

BARRETO, R.G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008. Campinas: Unicamp, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 fev. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2017.

_____. CNE/CES 492/2001. **Diretrizes curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2001. Diário da União. Brasília, DF, 09 jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Conselho Nacional de Educação. 2001. Diário da União. Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP 2.** Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação. 19 fev. 2002. Diário da União, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 1996,** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da União. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário da União, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional da Educação (PNE 2014/2024) e dá outras providências. Diário da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **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. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? **Revista Educação e Sociedade.** Vol. 29, n. 104, out. 2008, p. 891-917. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 311-328.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística:** fundamentos epistemológicos, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-351.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Sobre a UAB. O que é.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 20 mar. 2017.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum**, Londrina, v. 15, n. 02, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Auditoria coordenada educação: ensino médio.** Brasília: TCU, 2014. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2642558.PDF>>. Acesso em 30 jan. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO DO LEITOR: ALGUMAS REFLEXÕES

Benise Albarello Rapachi
Ana Paula Teixeira Porto

Resumo: Refletir sobre a formação de leitores sempre é uma tarefa desafiadora para professores e não apenas para aqueles que decidem professorar na área de Letras, pois ensinar a ler é função de todos docentes. Com base nessa premissa, a proposta deste artigo é apresentar algumas considerações acerca da formação de leitores, indicando alguns fatores que intervêm nesse processo. Para tanto, o estudo, de natureza bibliográfica, ampara-se em pesquisas de Failla, Bloom, Eco, Solé, Lajolo e Todorov, entre outros.

Palavras-chave: Leitura. Formação do leitor. Práticas mediadoras de leitura

INTRODUÇÃO

A leitura deve tornar-se um ato prazeroso, e não se deve explorar um texto para “aprender algo”, pois, como menciona Marisa Lajolo (1984), o texto não deve ser pretexto para nada. Ela também acrescenta que o processo de leitura está atrelado à significação que o leitor atribui ao texto e que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, 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 essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1984).

A leitura é um instrumento-chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, de realizações e de produções desejadas. Por este viés, percebemos o valor que terá a realização de um trabalho escolar voltado à promoção da leitura que acorde nos alunos esse interesse por ela enquanto um ato prazeroso e não somente algo obrigatório, necessário para dar continuidade nas etapas formativas da vida estudantil.

Apesar de reconhecermos a importância da leitura, a realidade mostram o quão ela ainda é um desafio para muitos brasileiros. De acordo com a autora Zoara Failla (2015), ao comentar dados sobre a leitura no Brasil, “entre aqueles que declararam gostar de ler, 43% informaram que foi a mãe, e, 17% o pai, quem despertou esse interesse; enquanto, 45% declararam que o professor foi o principal influenciador. Esses números mostram que a família tem papel tão importante quanto o professor nessa formação”.

Porém no cenário da leitura no Brasil, não há somente retrocessos, há também avanços. Com a leitura digital e a presença mais assídua dos meios de informatização na vida das pessoas, existem mais facilidades para realização de qualquer tipo de leitura. Para mobilizar aos alunos a lerem, o professor, além de gostar de ler e praticar deve despertar no aluno o gosto pela leitura desenvolvendo atividades desafiadoras que tragam significados, conhecimentos e descobertas novas para o aluno e também para o professor.

A leitura sempre se fez necessária nos bancos escolares, porém muito mais agora nessa era da tecnologia e facilidades digitais, quando percebemos que, apesar de todas as fontes de pesquisa, o aluno tem grande dificuldade em aprender e compreender questões eliminatórias no vestibular. Logo, refletir sobre a leitura e como ela pode ser melhor otimizada no Ensino Médio parece-nos ser de suma relevância nesse contexto.

Pensar em novas práticas de leitura para o Ensino Médio e mobilizar os professores para novas atividades faz-se necessário, buscando resgatar o valor da leitura como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. De tal modo, estimular a leitura fará com que os alunos compreendam melhor o que estão aprendendo e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles novas chances de um mundo a ser revelado e um horizonte totalmente novo.

A LEITURA NA ESCOLA

Muito tem se tratado do assunto leitura em nossa sociedade nos últimos tempos, seja no ambiente escolar ou fora dele. Mas qual a importância da leitura para o ser humano? Como ela deve ser realizada? De forma prazerosa, ou o leitor gostar do que está lendo, ou simplesmente por obrigação? Todas essas questões vão ser respondidas ao longo do nosso trabalho e com o auxílio de pesquisadores que já construíram conhecimentos sobre o assunto.

Para Harold Bloom (2001), “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal”. O autor também salienta que considera a leitura como hábito pessoal e não como prática educativa. Como lemos hoje, está intrinsecamente ligado como que lemos no nosso passado, destaca Bloom, ressaltando que a leitura, como uma atividade mental, deve atender a uma preocupação central, isto é, além do nosso aprendizado. O mesmo autor continua:

Hoje em dia, a maneira como lemos depende, em parte, da distância em que nos encontramos das universidades, onde a leitura não é ensinada como algo que proporciona prazer, isto é, segundo os significados mais profundos da estética do prazer. (Bloom, 2001)

Devemos ler para além de nossos interesses pessoais, para obter conhecimentos e viajar para muitos lugares diferentes e distantes a partir da experiência que a leitura traz. Porém, frisa o autor, não é nada fácil um jovem confrontar *Shakespeare* quando basicamente sua infância foi passada na frente de um aparelho televisor.

Segundo Isabel Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Ainda a autora complementa:

Ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo. Com essas ideias, podemos dizer que enfocamos nossa atenção nos resultados de aprender a ler. (SOLÉ, 1988)

Sabemos que do hábito de leitura dependem outros elos no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se.

O ambiente escolar é um lugar democrático, todos têm acesso aos mais variados tipos de conhecimentos, e não seria diferente em relação à leitura literária. Todavia, quando refletimos sobre o ensino da literatura, observamos vários fatores que contribuem para a não formação do aluno leitor no espaço escolar. Na maioria das vezes, o principal culpado acaba sendo o professor de literatura que não incentiva suficientemente seus alunos, porém essa falta de incentivo começa dentro da própria casa, onde a criança não tem a oportunidade de conhecer a literatura, ora pela falta de exemplo dos pais, ora por questões de ordem socioeconômica, que não permitem o acesso aos livros. Aí surge o importante papel do professor que gosta de ler e que é leitor.

Marisa Lajolo (1984) escreve que “O texto não é pretexto para nada. Um texto existe apenas na medida em que constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que lê, escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura; contrapartida do igualmente solitário ato de escritura”.

A leitura e o estudo de textos nas aulas de Língua Portuguesa fazem parte de uma sequência rotineira de atividades exaustivas: leitura, compreensão, interpretação, exercícios gramaticais e produção textual. Em sua grande maioria, são exercícios mecânicos e monótonos, como, por exemplo, preencher fichas de leitura. Responder a um questionário com perguntas e respostas óbvias, extrair a ideia central do texto, reconhecer aspectos gramaticais que não oportunizam ao aluno a análise do que é essencial, não possibilita aberturas, associações. Os textos são utilizados como pretextos para um exercício de metalinguagem ou reprodução da fala do autor, desprezando as induções e as intertextualidades, um diálogo possível entre autor e leitor.

Ainda como expõe Marisa Lajolo (1994), “[...] mesmo com um texto muito ruim, se pode fazer um bom trabalho. Desde que, é claro, este se trate de um bom leitor, e que se leve a sério a conquista [...]”.

A autora também salienta que tanto o aluno como o professor têm o direito de não gostar de um texto e, conseqüentemente, se recusar a trabalhar com ele. A leitura deve deixar de ser uma obrigação puramente escolar e passar a ser uma prática social comumente realizada na vida cotidiana das pessoas. Ler não por “dever”, mas por “prazer”.

Registra a pesquisadora também que o professor deve descaracterizar o menos possível o texto literário, e aproveitar-se de sua posição de leitor privilegiado em virtude de sua maturidade, que não advém do fato de ser mais velho, e sim de ter mais experiência de leituras e de mundo.

Cabe ressaltar que o texto traz um leque de conhecimento e informação, e a sua leitura é exatamente este leque, ou seja, é fundamental que o aluno seja capaz de construir vários significados. Por isso, o texto não pode ser entendido como um jogo de adivinhações, e deve ser compreendido pelo aluno de tal modo que o mesmo se interesse cada vez mais pela leitura.

Podemos afirmar que a instituição escolar deve organizar, criar e adequar em suas metodologias e matriz curricular propostas e estratégias efetivas de leitura, que favoreçam a formação de leitores competentes. A leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e

ampliando visões e interpretações sobre o mundo e assuntos de forma geral em relação à sua vida.

Quando iniciamos as atividades de leitura e literatura com os alunos, não podemos esperar que todos irão facilmente se interessar e gostar da leitura. Sobre isso, as autoras Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto (2015) escrevem:

Temos de considerar que o contexto em que atuamos não é o mesmo no qual nos formamos e que, portanto, as formas de aprender, interagir e ler também mudaram, exigindo que as práticas escolares sejam pautadas em novos modelos em que o uso das tecnologias seja algo presente.

Na atualidade, vários são os meios de leitura, não sendo apenas os livros que acabam tornando-se, muitas vezes, onerosos para aquisição. O acesso fácil e rápido da internet possibilita o aluno descobrir inúmeros caminhos para uma boa leitura sem ter o contato físico com o livro.

Podemos distinguir que a prática da leitura é um acontecimento social que ultrapassa os limites da escola, entretanto, é onde o aluno deve encontrar maior incentivo. Por outro lado, o hábito da leitura se forma mesmo antes que a criança comece a ler, pois a mesma já chega à escola com suas vivências internalizadas do meio social no qual está inserido e a família tem papel fundamental na construção do leitor ativo.

Há várias estratégias que viabilizam a leitura e a formação de leitores. Neste cenário, podemos citar os autores e pesquisadores Ana Paula Teixeira Porto, Denise Almeida Silva e Miguel Reittenmaier (2015):

Obviamente alguns avanços foram percebidos. A ampliação de recursos tecnológicos diversos que facilitam o acesso ao texto, inclusive o literário, é uma contribuição importante que permite a quem não tem condições de comprar um livro ou uma revista possa acessá-los no computador através da internet. Sem e-books, celulares, *tablets* e sites de editoras, autores, jornais e revistas certamente a leitura ficaria muito mais restrita ao material impresso, ainda distante da realidade de muitos brasileiros. (PORTO; SILVA; REITTENMAIER, 2015)

Além dos numerosos horizontes formativos que se abrem ao lermos, é fundamental para a emancipação pessoal, intervenções sociais e defesa de si mesmo. “...a literatura, como um bem e um direito do homem incompreensível, desenvolve em cada um a compreensão sobre si mesmo e seu semelhante”.

Ao pensarmos em formar leitores não somente de literatura, devemos levar em conta algumas considerações:

A leitura de textos de natureza diversa deve ser priorizada nessa formação, pois, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, ao aluno deve ser proporcionado o contato com gêneros diversos, orais e escritos, não apenas para exercício de leitura, mas também como forma de consolidar a prática da escrita.(PORTO; SILVA; REITTENMAIER, 2015)

A sociedade sempre exigiu o letramento, porém nas últimas décadas com mais intensidade. Vivemos “conectados” a fotografias, imagens, textos, celular e computadores. Somos leitores em tempo integral, mas não lemos do mesmo jeito os diferentes textos que se apresentam e nem todos têm acesso ao letramento necessário para utilizara leitura no enfrentamento aos desafios da vida em sociedade e fazer uso do conhecimento adquirido para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

É função de a escola preparar os estudantes, através da leitura, com instrumentos necessários para que eles consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações complexas do mundo contemporâneo e exercer a cidadania. No entanto, deparamos no dia a dia escolar com alunos que não gostam de ler ou que dizem não entender o que leram, ou ainda, que apenas conseguem indicar informações presentes no texto, não sendo este o verdadeiro papel da formação adequado do leitor.

Na escola geralmente os textos são explorados de forma rápida devido a falta de tempo. O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se na medida em que as leituras são impostas, objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas.

Reforçando a ideia acima, os “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - têm como umas das principais propostas promover a democratização do saber por meio do contato do leitor/escrevente com uma diversidade de gêneros textuais”. Os PCNs (1998) assim dizem:

O trabalho com leitura tem como finalidade, a formação de leitores competentes e consequentemente a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade fontes de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Rösing e Zilberman ainda destacam que a formação de leitores “competentes” e “eficazes”, seguindo o raciocínio dos PCNs, passa pela apresentação de diferentes gêneros textuais aos novos leitores.

Este processo – apresentar a diversidade de gêneros – é visto como aspecto fundamental no documento, pois o escrevente, neste contexto, incorpora as modalidades organizacionais da linguagem obtendo a “matéria prima” para, posteriormente, construir o emaranhado de manifestações discursivas identificáveis em Língua Portuguesa. O percurso sugerido nos PCNs é propiciar o surgimento de escritores entendidos como produtores de textos e/ou enunciados significativos via interação com a linguagem em seus diferentes gêneros.

Podemos ressaltar que o leitor, ao entrar em contato com o texto, ativa esses mecanismos que interagem entre si para estabelecer um sentido para ele. Portanto, caso o indivíduo não possua tais elementos, sua interpretação estará comprometida. Uma leitura que promova uma adequada análise do texto precisa ser feita por meio do estabelecimento de objetivos e hipóteses a serem levantadas pelo professor, para facilitar a compreensão.

Sobre este assunto ainda podemos dizer que o professor entra nesta abordagem como mediador do conhecimento, agindo de um modo coletivo já que o saber se dá na troca de vivências e experiências. O hábito da leitura não se aprende de forma rápida e compulsória na escola. É algo que faz parte dos padrões culturais de uma sociedade. A escola contribui para estruturá-la, organizá-la e torná-la sistematizada, formalizada.

Outro tema muito importante no ensino da literatura em sala de aula é o exposto pelo autor e escritor Umberto Eco no seu capítulo intitulado “*Sobre algumas funções da Literatura*”:

A literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo. A língua, por definição, vai aonde ela quer, nenhum decreto do alto, nem por parte da política nem por parte da academia, pode barrar o seu caminho e fazê-la desviar para situações que se pretendam ótimas. A língua vai para onde quer, mas é sensível às sugestões da literatura. (ECO, 2003).

O estudioso também esclarece que a literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade. A prática literária mantém em exercício também a nossa língua individual. (ECO, 2003)

Nesse contexto, ilustra-se que a evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e sua natureza psicológica mudam de acordo com o contexto vivido, então quanto mais cedo se inicia o processo de aprendizagem de leitura, mais chance terá o futuro cidadão de nunca abandonar o hábito de ler.

A propósito disso, o autor Tzvetan Todorov (2009) explica que a história literária dominou o ensino universitário nos anos de 1960 e 1970, a tradição universitária não concebia

a literatura como, em primeiro lugar, a encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade, tampouco como interpretação de mundo.

Nesse contexto, Todorov observa que a concepção redutora da literatura não se manifesta apenas nas salas de aula ou nos cursos universitários; ela também está representada de forma abundante entre os jornalistas que resenham livros, e mesmo entre os próprios escritores.

Devemos lembrar que a educação do ser humano está centrada em dois pilares: a formação e a informação. Isso se deve aos conhecimentos transmitidos às novas gerações devem ser trabalhados com os valores e costumes para que ocorra a sobrevivência e evolução da cultura.

REFERÊNCIAS

BLOMM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAILLA, Zoara. A formação do professor para a formação de leitores. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 17, n. 30, p. 7-26, dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

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.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

OURIQUE, João Luis Pereira. **Literatura e formação do leitor**: escola e sociedade, ensino e educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

PORTO, Ana Paula; SILVA, Denise Almeida; REITTENMAIER, Miguel. Formação de leitores no Brasil: um processo de vários nós. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 17, n. 30, p. 27/38, dez. 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura:** velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: FERRAMENTA DE PREPARAÇÃO PROFISSIONAL

Bruna Gabriela Ozelame dos Santos

Resumo: Esse estudo tem por objetivo propor uma metodologia para o ensino de Língua Portuguesa com base no conceito de competência comunicativa, entendendo-a como um instrumento de preparo para o mercado de trabalho. Para tanto, foram realizadas revisões teóricas sobre perspectivas de ensino de Língua Portuguesa e competência comunicativa, em que autores como Oliveira, Bahiense e Medeiros foram bases para sustentar o estudo. A proposta metodológica é composta por cinco etapas: palestra inicial; organização de conteúdos a serem abordados durante o estudo; abordagem do gênero textual currículo; análise do discurso dos alunos em situações de entrevista de emprego; debate final. Para cada etapa foi selecionada uma ferramenta tecnológica, como textos em meios digitais, correspondência eletrônica, produção de vídeo e publicação em blog. Os tópicos estudados justificam a relevância da pesquisa, visto que a competência comunicativa ainda é um desafio para jovens que buscam entrar para o mercado de trabalho. Com isso foi possível identificar que se forem propostos assuntos do interesse dos alunos para trabalhar Língua Portuguesa e incentivá-los a produzir, o resultado será um aprendizado eficiente.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Comunicação. Mercado de trabalho.

INTRODUÇÃO

O estudo da língua portuguesa normalmente gera muita discussão entre os alunos de uma classe, visto que uns gostam, enquanto outros não. Assim como qualquer outra disciplina, existem aqueles com maior facilidade e outros com dificuldades de compreensão. Porém, desconsiderando o fator “gostar”, dominar a língua portuguesa é fundamental para trabalhar em qualquer área do conhecimento.

Isso fica evidente quando o jovem percebe que para estudar qualquer assunto que lhe interesse mais, utilizará sua habilidade de leitura e compreensão de textos e essa habilidade é aprendida justamente na aula de língua portuguesa, conforme exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

É importante, por exemplo, operar com algoritmos na Matemática ou na Física, mas o estudante precisa entender que, frente àquele algoritmo, está de posse de uma sentença da linguagem matemática, com seleção de léxico e com regras de articulação que geram uma significação e que, portanto, é a leitura e escrita da realidade ou de uma situação desta. Para tanto, deve-se entender que a linguagem

verbal se presta à compreensão ou expressão de um comando ou instrução clara, precisa, objetiva. (PCN, 2000, p. 16-17).

Dessa forma, o objetivo desse estudo é propor uma metodologia para orientar professores de língua portuguesa que trabalham com jovens. A proposta consiste em contextualizar o ensino de Língua Portuguesa como uma ferramenta de qualificação profissional, com base no conceito de competência comunicativa.

A atual geração de alunos do ensino médio tem uma característica geral de buscar aplicabilidade do assunto estudado em seu dia a dia. Se o assunto não promover essa curiosidade, provavelmente o aluno não irá se interessar ou não buscará informações adicionais para complementar seu conhecimento.

Dessa forma, justifica-se essa pesquisa, pela necessidade corrente no meio educacional em fazer com que os jovens compreendam a utilidade imediata das competências que devem ser aprendidas em língua portuguesa.

Os tópicos seguintes discorrem sobre assuntos necessários para a compreensão da proposta, a saber: preparação para o mercado de trabalho, comunicação oral e escrita, perspectivas de ensino de Língua Portuguesa, competência comunicativa, práticas pedagógicas com uso de ferramentas tecnológicas e descrição da proposta metodológica.

PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, garantir um bom emprego e renda satisfatória é uma tarefa difícil. Dessa forma, durante o período de estudos no ensino médio, os alunos são preparados para a escolha profissional e entrada para o mercado de trabalho. O estudo, nesse sentido, é uma importante ferramenta de diferenciação e qualificação profissional. As bases legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) expõem que:

A demanda por ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. (PCN, 2000, p. 51).

O preparo desses jovens para a próxima etapa de suas vidas poderia ser uma tarefa fácil para os professores, visto que é o futuro de cada aluno que está em jogo. No entanto,

nem todos os jovens entendem a importância desses estudos para seu futuro profissional. Sendo assim, um dos desafios para os professores é contextualizar cada assunto de forma que faça sentido imediato para o aluno.

Para que o estudante consiga enxergar aplicabilidade dos conteúdos que estão sendo trabalhados em seu preparo profissional é importante que o professor busque ensinar Língua Portuguesa à luz da concepção interacionista, que considera a língua como um meio de interação sociocultural, “afinal, como podemos vislumbrar um ensino de línguas que desconsidera o sujeito, o uso da língua e as variações linguísticas? Sem sujeito não há língua nem uso da língua.” (OLIVEIRA, 2010, p. 15). Além disso, a teoria de competência comunicativa é fator importante nesse processo, e será abordada mais adiante.

COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA

Um dos conceitos mais importantes a serem trabalhados no estudo de língua portuguesa é a comunicação, visto que está presente em todas as interações humanas. É fator fundamental para o ambiente empresarial, pois possibilita as negociações e concretiza as operações de uma empresa.

De acordo com Bahiense (2013) a comunicação, tanto oral quanto escrita, tem sido uma das competências mais exigidas pelo mercado de trabalho, visto que, diariamente, são escritos milhares de documentos administrativos, como memorandos, correspondências eletrônicas e relatórios.

Para que um estudante desenvolva habilidades de comunicação em sua preparação para o mercado de trabalho é preciso exercitar a aplicabilidade desse processo. O conceito de competência comunicativa é importante nesse cenário, visto que considera que “o falante-ouvinte, para ser competente em sua língua, precisa não apenas ter conhecimento das regras gramaticais, mas também a habilidade de usar essas regras, adequando-as às situações sociais em que se encontra no momento em que usa a língua.” (OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Diante o exposto, é visto que para um aluno passar em um exame teórico de conhecimento precisa ter competências de leitura e compreensão – pois, como já citado, o aprendizado de qualquer assunto é baseado na compreensão leitora do aluno. Já para a atuação no mercado de trabalho, inclusive em entrevistas de emprego, o jovem precisa exercer sua competência comunicativa.

Para que o aluno de fato desenvolva essas competências é necessário que durante o Ensino Médio tenha contato com diferentes práticas de aprendizagem. E é papel do professor promover métodos que contemplem as necessidades linguísticas dos alunos.

PERSPECTIVAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com Oliveira (2010), todos os brasileiros sabem português, mas muitos acreditam não saberem, e isso não está relacionado com pessoas não escolarizadas, mas a todas aquelas que estudaram o idioma como língua materna. A diferenciação que a maioria das pessoas faz é entre saber a língua portuguesa e dominar a gramática normativa. Nesse sentido é preciso esclarecer o que significa saber português e para que ele serve.

Saber português significa não apenas ter o domínio inconsciente das estruturas gramaticais, das regras que regem essas estruturas e do léxico, mas também ter o domínio de normas socioculturais de comportamento que nos possibilitam interagir uns com os outros. Saber português não é a mesma coisa que dominar a nomenclatura gramatical registrada pelas gramáticas normativas nem saber explicar as construções gramaticais. Isso tem de ficar claro tanto para os professores quanto para os estudantes.(OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Com base nessa concepção, é preciso adotar práticas de ensino que envolvam o contexto social e a linguagem em uso, buscando atingir o objetivo do ensino de língua portuguesa de promover a interação social por meio da comunicação.

Oliveira (2010) afirma que “ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português, que não deveria ter como foco o ensino da gramática normativa por meio da nomenclatura que a descreve de forma inconsistente.” O autor ainda complementa: “Ensina-se português aos brasileiros para ajuda-los a desenvolver sua competência comunicativa.” (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O modelo de competência comunicativa foi proposto por Chomsky (1965) como sendo a capacidade linguística inata pertencente a todos os indivíduos. Conforme o autor, toda criança nasce com a capacidade de compreensão de signos linguísticos que faz com que ela aprenda qualquer língua, dependendo do contexto linguístico em que está.

Já Hymes (1972), utiliza o termo competência comunicativa como “o uso real da língua em situações concretas” dentro de um contexto regido por normas socioculturais (HYMES, 1972, p.7). Segundo ele, a competência comunicativa é composta por outras duas competências, sendo elas a linguística (conhecimento e uso das normas gramaticais da língua) e a sociocultural (normas socioculturais de uso da língua).

Em 1980, Canale & Swain ampliam o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes, acrescentando a competência estratégica que corresponde a “estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser usadas para compensar falhas na comunicação devido a uma competência não muito bem desenvolvida ou a problemas cognitivos”. (CANALE & SWAIN, 1980, p. 30).

Três anos mais tarde, Canale (1983) revisa e modifica o modelo apresentado por ele e Swain, mantendo a Competência Gramatical e a Estratégica, porém fragmenta o conceito de Competência Sociolinguística, “expressão e compreensão de significados sociais adequados em diferentes contextos sociais” (CANALE 1983, p. 78), acrescentando a Competência Discursiva, sendo o modo como se combinam as formas gramaticais e os significados para se alcançar um texto falado ou escrito unificado. Nela estão presentes a coerência (significado) e a coesão (forma).

Conforme Oliveira (2010), os conceitos de competência comunicativa servem como base para o planejamento teórico das aulas de língua portuguesa, visto que objetivam a mudança do foco das aulas: do estudo da gramática normativa para estudo do texto como eixo central e elementos da língua em uso.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

Diferentes práticas pedagógicas podem ser utilizadas para desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos e a competência comunicativa nos alunos, inclusive com a adoção de ferramentas tecnológicas para auxiliar esse processo.

Os livros e as tecnologias auxiliam o aluno a aprender português, mas nenhuma ferramenta tecnológica é capaz de substituir seu desempenho em uma entrevista de emprego. Por isso é necessário que o professor oriente os alunos quanto a forma de utilização das ferramentas digitais para potencializar o aprendizado e o desenvolvimento de cada um, visto que a aproximação do ambiente escolar ao ambiente tecnológico em que o aluno está inserido pode trazer grandes benefícios ao aprendizado.

PROPOSTA METODOLÓGICA

A metodologia proposta nesse estudo consiste em cinco etapas, cada uma relacionada a uma ferramenta tecnológica, contextualizando o ensino de Língua Portuguesa como ferramenta de preparação para o mercado de trabalho.

Serão abordados nessa proposta os quatro aspectos do conceito de competência comunicativa proposto por Canale (1983): Competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

PRIMEIRA ETAPA

Na primeira etapa é preciso que os alunos entendam que existem inúmeras ferramentas para auxiliar no preparo para o mercado de trabalho. Dessa forma, a atividade proposta é a realização de um ciclo de palestras com orientadores de educação profissional, psicólogos ou outros profissionais dessa área.

A utilização dessa prática tem como objetivo instigar os alunos a buscar mais informações sobre o assunto, pois surgirão dúvidas. Com base nessas palestras e nas dúvidas dos alunos, o professor de Língua Portuguesa irá contextualizar sua prática em sala de aula.

SEGUNDA ETAPA

A segunda etapa consiste em organizar os conteúdos que serão abordados em cada atividade, de acordo com o currículo. Nessa etapa é possível trabalhar com a competência gramatical, utilizando as regras e características da língua para produzir significação e com a competência sociolinguística, que se relaciona com a interação social e o uso da língua.

A seguir é apresentada uma sugestão de três conteúdos a serem estudados e a forma de contextualização de cada um:

1 LINGUAGEM FORMAL E INFORMAL

Um aspecto de grande relevância para orientar os alunos quanto à adequação da formalidade da linguagem a cada ambiente, tanto na escrita como na oralidade é a diferenciação de linguagem formal e informal. Para trabalhar com isso é possível que o

professor exemplifique com correspondências eletrônicas, mensagens de celular e redes sociais.

Incluindo os meios eletrônicos na prática de sala de aula é possível trazer o estudo para um contexto mais próximo da realidade do aluno e a assimilação será mais proveitosa. O professor pode usar exemplos de textos divulgados nesses meios e ao final, solicitar aos alunos que redijam uma mensagem eletrônica sobre o que foi trabalhado na palestra anterior para dois destinatários distintos: uma para um professor da escola, como uma ferramenta de avaliação da disciplina, em que deve ser utilizada linguagem formal e outra para um colega que não esteve presente, em que deve ser utilizada linguagem informal.

Após os alunos entregarem os textos, será possível que o professor identifique quais são as maiores dificuldades de expressão e adeque sua proposta de acordo com as necessidades da turma.

2 CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL

Para a realização do estudo sobre concordância o professor pode oferecer textos impressos ou digitais e áudios ou vídeos em que a concordância apareça inadequada. O objetivo dessa prática é promover o desenvolvimento do senso crítico nos alunos e a percepção que eles dominam a concordância, mesmo sem “decorar a teoria” (conforme citado anteriormente quanto ao saber português, nesse tópico, os alunos compreendem que eles sabem português).

Aqui podem ser usados gêneros textuais como entrevistas (por apresentar marcas da oralidade) e tirinhas. Contextualizando dessa forma, os alunos ficarão mais interessados em aprender e o professor poderá ensinar com mais facilidade.

3 PONTUAÇÃO

Para iniciar a atividade pode ser proposto um desafio aos alunos: fazer a pontuação de um texto para que tenha determinado sentido. É interessante utilizar textos específicos em que o uso da pontuação – principalmente da vírgula – altere totalmente o sentido do texto.

Depois, utilizando o mesmo texto, o professor solicita que o texto tenha outro sentido, somente modificando a pontuação. Ao analisar as diferenças, os alunos percebem que um texto mal pontuado pode promover um efeito indesejado ao interlocutor. O professor pode

ainda trabalhar outros conteúdos de acordo com a necessidade da turma, possibilidade de tempo e exigências do currículo.

TERCEIRA ETAPA

A terceira etapa da proposta consiste em trabalhar com gêneros textuais e produção de currículos. Após as contextualizações estudadas anteriormente é interessante promover uma oficina de produção textual em que será trabalhado o gênero currículo.

Nessa etapa pode-se utilizar o laboratório de informática para a produção de um arquivo de texto com as informações dos alunos. Além de interagir com meios digitais, o aluno estará exercendo aquilo que aprendeu durante as aulas e poderá utilizar esse documento para buscar uma vaga de emprego.

Um conceito importante de ser utilizado pelo professor nessa etapa é o princípio da cooperação e as quatro máximas conversacionais (GRICE, 1982), objetivando uma comunicação eficiente do gênero textual estudado.

A máxima da quantidade refere-se a colocar no currículo apenas as informações necessárias (sem excessos ou insuficiência); a máxima da qualidade se aplica à veracidade das informações (um currículo não pode conter mentiras ou ironia); a máxima da relação, que representa as informações relevantes para o interlocutor (nesse caso, informações que tenham relação com a vaga de emprego a que o jovem busca na empresa); e a máxima da maneira, objetivando uma comunicação clara, direta, concisa e organizada.

QUARTA ETAPA

Após a produção dos currículos é chegada a hora de vivenciar uma experiência de busca por emprego. Para tanto, a quarta etapa da proposta consiste na análise do discurso dos alunos, com um olhar crítico sobre a oralidade e adequação da comunicação ao ambiente de trabalho. Pode ser convidado outro professor para participar e fazer o papel de entrevistador, para dar mais realidade à prática.

O professor titular pode ainda sugerir a produção de vídeos com simulações de entrevistas de emprego pelos alunos. Após as apresentações dos vídeos, é possível fazer uma análise do discurso de cada um à luz da teoria da competência comunicativa, quanto às competências discursiva e estratégica utilizadas pelos alunos.

Com base nos resultados obtidos, o professor orienta o estudo de cada um dos aspectos deficitários observados, enfatizando o objetivo de uma entrevista de emprego e as características do discurso. Após o estudo, é possível realizar novas produções de vídeo e compará-las com as anteriores, observando aspectos positivos e negativos.

QUINTA ETAPA

Finalizando a proposta, na quinta etapa, o professor pode fazer um debate com os alunos para identificar qual foi o impacto da contextualização do ensino de Língua Portuguesa no preparo de cada um para o mercado de trabalho e publicar depoimentos dos alunos em um blog da turma. Dessa forma, é possível identificar possíveis falhas e adaptar a proposta a outras turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo, foi possível identificar que o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos é uma tarefa que deve ser trabalhada pelos professores de língua portuguesa em detrimento da gramática normativa, somente.

Ficou claro também que utilizar-se de teorias para formular uma metodologia de ensino contextualizada demanda planejamento e teste. Não é uma fórmula pronta, mas uma orientação, pois cada professor tem um método de conduzir suas aulas e cada turma tem um rendimento específico.

Por isso é preciso abordar assuntos de interesse dos alunos, aliando ferramentas tecnológicas ao estudo de Língua Portuguesa e incentivá-los a produzir, o que resultará em um aprendizado eficiente.

Sendo assim, esse estudo contribui para que outras propostas possam ser produzidas, encadeando uma sequência de metodologias complementares à formação do estudante e sua preparação para o mercado de trabalho com base no estudo de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAHIENSE, Raquel. **Comunicação escrita: orientações para redação:** dos critérios do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, à comunicação administrativa. 2 ed. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R.W. (org.) **Language and Communication** . Harlow: Loohgman, 1983, p. 29-59.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing** . In: Applied Linguistics, (1), 1980.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.

GRICE, H.P. Lógica e conversação. IN: **Fundamentos metodológicos da lingüística pragmática**. Vol.IV. Trad. João Wanderley Geraldi. Campinas: Unicamp. 1982

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação empresarial**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo o professor de português precisa saber: a teoria e a prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

VALENTE, André (org.). **Aulas de português:** perspectivas inovadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: POLÍTICAS PÚBLICAS E MODOS DE ARTICULAÇÃO E DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Bruno Ficanha Basso
Elisabete Andrade

Resumo: Há no campo da pesquisa na área da educação e da formação de professores um espaço importante a ser investigado, e mais do que isso, as evidentes carências do processo de produção do conhecimento nas áreas específicas e pedagógicas nos cursos de licenciaturas vem refletindo em fragilidades no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. Diante deste pressuposto está em desenvolvimento a pesquisa de caráter documental e de revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo como objetivo desenvolver uma investigação focada em compreender a partir da análise das políticas públicas, as condições e as possibilidades de articulação entre os conhecimentos produzidos no campo acadêmico e aqueles oriundos da docência na Educação Básica, vislumbrando a possibilidade de constituição de uma formação que possa vir a contrapor a lógica da racionalidade instrumental, visando à introdução do conceito de estética do cotidiano. A formação inicial já é consolidada em termos de políticas públicas, sendo um processo que envolve investimentos em: ensino, pesquisa, diálogo, vivências, valorização profissional. Já a formação continuada, pode-se observar que ainda é algo “distante”, pouco discutido, talvez por não haver leis próprias que a regulamenta, sendo, em regra, orientadas por programas. De acordo com a pesquisa em desenvolvimento a formação continuada aparece nas políticas públicas de forma reduzida, apenas na Resolução 02/2015 é dada maior ênfase. Para que a formação continuada ocorra de modo satisfatório e organizado é importante a articulação entre a Universidade, a Educação Básica e a esfera governamental, ofertando maneiras de proporcionar um ambiente de qualidade, de forma que promova o incentivo de criação de novas configurações científicas, de repensar o processo pedagógico, envolvendo assim atividades de extensão, grupos de estudos e de pesquisa. Contudo, a pesquisa evidencia a necessidade de pensar a formação continuada de professores como um dos fundamentos do desenvolvimento profissional, considerando que em regra pratica-se demasiadamente a formação continuada, tendo por base o conceito de pragmatismo, porém pouco se reflete sobre os impactos que causa nos processos de ensinar e de aprender.

Palavras-chave: Formação Inicial. Formação Continuada. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa que está sendo desenvolvida, “Formação Inicial e continuada de professores: políticas públicas e modos de articulação e de produção do conhecimento” têm como objetivo vislumbrar como em termos discursivos a formulação de políticas públicas vem apoiando a formação inicial e a formação continuada dos professores. A investigação está sendo realizada em partes, neste texto apresentamos a primeira fase do estudo que

contempla a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Resolução 2/2015 e Plano Nacional da Educação – PNE (2014 – 2024). Contemplamos de forma ainda breve conceitos e definições de como está composta a educação em nosso país, além de analisar o contexto da formação dos professores a partir das políticas supramencionadas.

Salientamos que este estudo está inserido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW na linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas que tem entre um dos seus eixos de preocupações, justamente pesquisar os processos de formação inicial e continuada e suas relações com os espaços institucionais e áreas do conhecimento em que eles se constituem. Além disso, a relevância deste projeto de pesquisa está na tentativa de propor um espaço-tempo de reflexão, produção de conhecimentos e diálogos entre a Educação Básica e o Ensino Superior, percebendo, num primeiro momento, este movimento nas bases legais que normatizam a formação de professores, em especial, o objeto deste estudo – a formação continuada.

Há no campo da pesquisa na área da educação e da formação de professores um espaço importante a ser investigado, e mais do que isso, as evidentes carências do processo de produção do conhecimento nas áreas específicas e pedagógicas nos cursos de licenciaturas vem refletindo em fragilidades no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. É importante dar atenção a esta situação e a partir da pesquisa desenvolver ações concretas que possam romper com este modelo formativo que vem caracterizando o sistema de ensino no Brasil.

É importante que este modelo de ensino, como base na racionalidade instrumental, possa ser rompido, mas para isso acontecer é necessário o comprometimento da gestão das instituições educativas, dos docentes que atuam diretamente com o ensino e com a pesquisa e, essencialmente, um corajoso movimento de diálogo que priorize a relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. A partir do momento em que tanto um nível de ensino quanto o outro se propor a produzir conhecimentos de modo mais articulado e dialogado será possível vislumbrar também outros modos de ensinar e de aprender.

METODOLOGIA

O método é entendido como a opção por um caminho investigativo que ajudará a compreender determinados fenômenos, no caso desta pesquisa, fenômenos educativos focados nas problemáticas que circundam os processos formativos docentes e discentes. De acordo

com Marques (2011, p. 114) “na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos [...]. Aqui também muito tempo se perde e muitas angústias se acumulam à procura de um método adequado e seguro”.

Está citação de Marques (2011), compreende a arte como fato de que ao analisar a produção de dados faz a tentativa de materializar pensamentos, concepções, práticas. É uma forma de se abrir, de se mostrar, de se dar o direito de interpretar o real, dialogando com fatos, histórias, compreensões, concepções teóricas, escolhas, vidas (...). É arte porque é uma interpretação localizada no espaço-tempo em que a produção de dados foi gerada; diz de algumas especificidades e particularidades.

O quadro metodológico destacado a seguir esclarece os tipos de pesquisa, o material analisado e as dimensões conceituais que estão sendo problematizadas, bem como o período de desenvolvimento do estudo.

Quadro Metodológico 1 - Processo de produção dos dados

Tipo de Pesquisa	Material Analisado	Dimensões Conceituais	Período
Descritiva - Pesquisa documental	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Plano Nacional de Educação – PNE (2014- 2024) Resolução 2/2015	Formação Inicial Formação Continuada Modos de articulação no campo das Políticas Públicas	Agosto de 2016 a Agosto de 2018

Fonte: (BASSO; ANDRADE, 2017).

A pesquisa apresentada neste projeto constitui-se a partir de estudos documentais, sendo que o método de sistematização dos dados produzidos parte da organização do que denominamos como quadros analíticos, estes têm como objetivo sintetizar os conteúdos conceituais abordados pelos documentos. A revisão bibliográfica percorre toda estruturação analítica do trabalho, sendo o fundamento que orienta os posicionamentos e as perspectivas reflexivas que nos permitimos fazer a partir da leitura do material produzido com a pesquisa.

FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Formação Inicial e Continuada de Professores é uma temática visivelmente recorrente no campo da pesquisa na área da educação. Com essa extensa grade de pesquisa, adquirimos e avançamos em conhecimentos acerca da formação docente, é o que afirma Andrade (2015, p. 21);

A Formação Continuada – FC – e o Desenvolvimento Profissional de Professores/as – DPP – é um tema já pesquisado por muitos estudiosos da área da educação, o que demonstra sua relevância para a formação de professores/as. A cada novo estudo e a cada nova pesquisa há avanços na produção de conhecimentos acerca do processo de formação inicial e continuada de professores/as.

Percebemos que houve um vasto avanço no setor educacional, por conta destas pesquisas, mas para que compreendamos esses estudos acerca dos conceitos de Formação de Professores, precisamos entender como está organizado o sistema educacional em nosso país.

A educação brasileira é financiada por instituições com fins lucrativos. O principal financiador da educação no Brasil e em outros países é o Banco Mundial, onde seus projetos são voltados para tentar suprir a demanda social emergentes, melhorar as condições de vida das classes mais baixas, com serviços básicos de saúde, nutrição e higiene, para que haja o desenvolvimento social e econômico destas pessoas. “Trata-se claramente de planejar políticas sociais para instrumentalizar a política econômica”. (LIBÂNEO, 2013, p. 53).

Segundo Libâneo (2013) as escolas públicas tendo este objetivo, de suprir as necessidades da população, através de programas sociais, faz com que a educação perca seu sentido primordial que é ensinar/educar, isso faz com que os alunos tenham índices de desempenho escolar baixo, considerando que a ênfase nas políticas sociais tangencia o ensino. A escola em virtude disso torna-se apenas um ambiente de depósito dos alunos, com poucos propósitos que instigue os mesmos a continuar os estudos.

Na medida em que a educação escolar fica restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, fica comprometido o seu papel em relação a seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas atuam no empobrecimento da escola e nos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo de exclusão social promovida pela sociedade. (LIBÂNÊO, p. 57, 2012).

Através desta realidade vivenciada pela educação brasileira, observa-se como consequência desta dualidade – escola do acolhimento social para pobres e escola do conhecimento para ricos - um ensino frágil no que se refere ao processo de elaboração de conhecimentos, especialmente na escola pública. Segundo Imbernôm (2010), a formação docente deve romper com o pensamento “linear” e com a desigualdade de oportunidades, que não permitem que os discentes pensem por si só, podendo pensar em novas metodologias de ensino, para que os alunos tenham a curiosidade de buscar novo saberes e, independente, de sua condição econômica tenham acesso ao ensino de qualidade.

O Brasil enfrenta muitos desafios na busca da consolidação de seu sistema nacional de formação de professores, tanto a nível de formação inicial quanto continuada. Consoante Gatti et al. (2013), o debate sobre a importância do estabelecimento de uma política orgânica, de caráter nacional, voltada ao aperfeiçoamento dos padrões de qualidade e ao apoio direto à formação de quadros qualificados para o exercício do magistério da educação básica em todo território nacional, é uma necessidade crescente.

No Brasil, existe uma questão importante que se deve considerar, sendo baixa a procura dos jovens pela profissão docente, notadamente para atuar na Educação Básica. Para Gatti e Barreto (2009, p. 256), isso se deve ao fato de ser oferecido a esta categoria profissional “salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores”. Tais fatores são decisivos e “interfere nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256).

De um lado nos deparamos com falta de docentes para atuar na Educação Básica, porém de outro lado evidenciamos constantes buscas por uma formação especializada, em âmbito de Mestrados e Doutorados na área da educação e formação de professores/as.

Isto ocorre, provavelmente, pelo fato de que a atuação no Ensino Superior no Brasil tem um *status* diferenciado, considerando a jornada de trabalho e a remuneração, aspectos que neste nível de ensino já estão consolidados, diferentemente das problemáticas apresentadas pela Educação Básica. (ANDRADE, 2015, p. 44).

A responsabilidade ética e política com a qualidade dos processos formativos e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo/as docentes, independem de nível e/ou modalidade de ensino em que se atua como professor, porém esta compreensão ainda não representa a realidade concreta pela qual as políticas se efetivam no Brasil. (ANDRADE, 2015, p. 44). Acreditamos que independente das questões salariais e políticas, os docentes devem investir

em sua formação inicial e continuada, buscando novas prática educativas, contrapondo a lógica da racionalidade instrumental. Os estudos de Gatti e Barreto contribuem com estas considerações ao admitir que:

Vale afirmar mais uma vez o que já está posto em vários estudos sobre as licenciaturas: que no modelo universitário brasileiro elas ocupam um lugar secundário. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico (2009, p. 258-259).

As análises de Gatti e Barreto (2009, p. 257) ainda salientam que “no que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. As emendas já são muitas. A fragmentação é clara”. Estas são algumas problemáticas que os estudos sobre o espaço-tempo da formação de professores no Brasil vêm apresentando ao longo dos últimos 20 anos. Muitas foram as conquistas, mas igualmente complexos são os desafios e as demandas por mudanças estruturais, como destacam as pesquisadoras supracitadas.

Gatti e Barreto (2009) nos dizem que os cursos de licenciatura são pouco procurados, e evidenciando o contexto atual em que estamos inseridos, podemos destacar que em 2017, o cenário não foi alterado, ao contrário, atualmente o cenário político do Brasil causa insegurança quanto ao futuro não apenas da docência como profissão, mas de toda a população do país.

São muitas e de diversas ordens às tensões que constituem o cenário da formação continuada e do desenvolvimento profissional de professores/as. Tais tensões são situações que permeiam o dia a dia dos/as professores/as e fazem parte de um contexto social e cultural que constitui a docência, não estando localizadas apenas em uma área, em um plano ou em um determinado espaço-tempo, mas são interfaces cotidianas que emergem do próprio ato de ensinar e de aprender. (ANDRADE, 2015, p. 243).

São cenas cotidianas porque as tensões produzidas pelos processos de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores/as acabam por introduzir algumas formas de compreensão do cotidiano. Estas compreensões oscilam entre o entendimento do cotidiano como um tempo absoluto e um tempo relacional; cotidiano como um tempo absoluto porque vinculado a um entendimento cartesiano, como se fosse dado ou falado a inscrever a docência e a formação de professores/as, bem como os processos de ensinar e de

aprender em linhas retas. Aqui está centralizado o território dos ordenamentos, das normatizações, das relações de poder hierarquizadas, da centralização das decisões, do apelo a modelos formativos e pedagógicos cristalizados – eventos que circulam nos entretempos em que a docência acontece. A compreensão do tempo relacional não está isenta dos ordenamentos, das relações de poder, etc., mas as percebem num processo dialógico. Isso sugere o entendimento de que há movimento, há desejo e, por isso, há vida em potência. Este entendimento desobstrui as relações e abre espaço-tempo para a criação de novas maneiras de entender o cotidiano e o próprio processo formativo (ANDRADE, 2015).

A formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores/as está envolvida por este paradoxo e é por ele produzida. O processo de sistematização dos conhecimentos elaborados a partir dos eventos formativos é o que é possível de ser capturado em meio a estas compreensões do cotidiano e da vida que nele acontece; compreensões carregadas por sentidos pessoais e profissionais que as pessoas constroem no decorrer da vida e da carreira profissional.

Imbernóm cita em seu livro “Formação Continuada de Professores” que o passado deve servir de inspiração para o futuro da formação de professores, cabendo a nós professores buscar no passado conceitos e práticas que funcionaram e melhorar o que não funcionou como se esperava, para que assim haja uma formação de professores concreta, que instiguem os docentes a melhorar sua prática pedagógica.

[...] avançamos muito, talvez não tanto como desejaríamos, mas fomos assentando pequenos conhecimentos teóricos e práticos que, graças a muitas pessoas, foram sendo postos em prática. Agora no início do século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, necessitamos olhar para trás sem revolta, pra ver o que nos serve, descartar aquilo que não funcionou, por mais que alguns se empenhem em continuar propondo-o e desenvolvendo-o, e construir novas alternativas que beneficiem a formação dos professores e, portanto a educação promovida por eles. (IMBERNÓN, 2013, p. 24).

Nóvoa (2009, p. 36) afirma que para a formação de professores sobreviver é considerável que se estabeleçam inúmeras condições, entre elas as estruturais, cabendo às próprias instituições, desenvolver uma cultura educativa que seja formativa,

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Para tanto, a

possibilidade de abertura para o diálogo franco é uma possibilidade emergente⁷ e ainda em processo de aprendizagem.

Acredita-se que para a formação de professores ocorrer é preciso que haja relações, vivências, emoções, atitudes, diálogo, de docentes para docentes, separando-se da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação. Imbernóm afirma este conceito quando cita esta frase “Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.” (IMBERNÓN, 2010, p. 26).

A partir da pesquisa que estamos desenvolvendo é possível observar que o conceito de formação inicial é um dos assuntos mais abordados nos documentos – políticas públicas – pesquisados, dizendo-nos que para a formação ocorrer precisa de uma série de fatores, entre eles pesquisas, diálogos, vivências, incentivo, apoio, valorização, entre outros. Inclui também um conjunto de esferas políticas, sendo que a universidade, escola e governos devem sempre trabalhar juntos em prol de uma educação de qualidade. Os documentos analisados até o momento demonstram concordância no que se refere a necessidade de articulação entre Educação Básica e Ensino Superior, mas ao serem analisados na prática tão pouco poderá ser observado.

A Formação Inicial de Professores é uma prática que persiste desde a Antiguidade, sendo praticada desde o momento em que a educação/escola começou a surgir. “[...] a preocupação de formar professores, a formação inicial, é muito mais antiga [...], desde a antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo.” (Imbernóm, 2010, p.13).

Não podemos negar que houve um avanço em conhecimentos e estudos acerca da formação de professores, contudo é possível destacar que precisamos repensar nos processos formativos, principalmente na formação continuada.

Em relação à Formação Continuada os documentos analisados apontam que para a mesma ocorrer é necessário que hajam ações colaborativas, organizadas e reflexivas, cabendo à universidade, Educação Básica e ao governo ofertar maneiras de proporcionar um ambiente de qualidade de forma que promova o incentivo de criação de novas ciências, de repensar no processo pedagógico envolvendo assim atividades de extensão, grupo de estudos e produção e conhecimento sistematizado que eleve as possibilidades de aprofundar as bases teórico-metodológicas que orientam docência.

Quadro Metodológico 2 - Síntese Analítica de Documentos

Documentos analisados	Compreensão da formação	Compreensão da formação
108	ACTA NOVOS OLHARES: leitur@, ensino & mundo digit@l	

	inicial	continuada
Lei e Diretrizes e Bases da Educação	Capacitação do profissional	- Aperfeiçoamento profissional; - Programas de educação; - Incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação de novas culturas científicas.
Plano Nacional de Educação	- Programa permanente de iniciação à docência; - Valorização das práticas de ensino; - Articulação entre formação acadêmica e as demandas da educação básica; - Formação específica; - Formação de professores e professoras da educação básica.	- Fomento de formação continuada para atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; - Ampliação plataforma eletrônica para organizar a oferta de formação continuada; - Formação em nível de pós-graduação.
Resolução 2/2015	- Complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam; - Fundamentos e metodologias; - Constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino; - Dimensões pedagógicas.	- Dimensões coletivas, organizacionais e profissionais; - Repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores; - Reflexão sobre a prática educacional; - Busca de aperfeiçoamento; - Atualização, extensão, especialização.

Fonte: (BASSO; ANDRADE, 2017).

Com as análises e discussões acerca desta temática, destacamos que a partir do estudo realizado até o momento que as políticas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024) e Resolução 2/2015, admitem em seu discurso que há a necessidade de articulação entre a Formação Inicial e Formação Continuada. Por mais que a Formação Continuada seja pouco discutida em termos de Políticas Públicas, pelo fato de não haver uma Lei em âmbito Federal específica, ela aparece

mesmo que de modo breve nas políticas analisadas, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024).

Já a Resolução 2/2015 é mais pontual quanto a compreensão de formação inicial e continuada de professores e a necessidade de articulação entre estes processos formativos. É importante considerar que em termos de políticas públicas a Resolução 2/2015 avança quando traz no corpo da Lei a formação inicial de professores em articulação com a formação continuada. Salientamos que enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB enfatiza “capacitação”, “aperfeiçoamento”, a Resolução 02/2015 fala também em “complexidade”, “multirreferencialidade”, “constituição”. Palavras que remetem a conceitos que ampliam o campo de compreensão, dando densidade e profundidade teórica, além de incorporar aspectos de ordem subjetiva.

A pesquisa leva a pensar também que os acadêmicos dos cursos de licenciaturas que tem a oportunidade de participar desde o início de sua jornada profissional como bolsista de pesquisa e de extensão, estão sendo inseridos na Formação Inicial, porém é possível entender que neste processo há traços da Formação Continuada.

Outro aspecto a considerar é que durante a prática docente o profissional da educação está diariamente vivenciando a formação continuada quando atua em sala de aula, ou seja, o contexto do trabalho docente pode possibilitar um processo formativo, desde que haja um movimento reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas leituras e discussões foi possível visualizar que ainda precisamos avançar no critério de formação de professores, já que se considera a educação não esta mais dando conta de seu próprio sistema. Há muitas reclamações acerca da prática pedagógica docente, porém pouco se observa a formação que esse docente obteve, ainda é possível vislumbrar no Ensino Superior, aulas teóricas com pouca imersão no contexto da prática pedagógica, o que pode possibilita o aprofundamento do conhecimento por parte do professor. Sendo que para Imbernón (2010, p. 33), “[...] a formação dos professores influi e recebe a influência do contexto em que se insere, e tal influência condiciona os resultados que podem ser obtidos.”

As análises permitem afirmar que a Formação Inicial em nosso país já está consolidada, tendo leis próprias, há políticas públicas e estudos teóricos avançados que orientam sua prática. A partir do estudo dos documentos, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases

da Educação - LDB, Plano Nacional de Educação - PNE (2014 – 2024) e Resolução 2/2015, para que a Formação inicial seja fortalecida é importante que haja vários fatores, destacando-se o ensino/conhecimento consistente no que se refere aos aspectos pedagógicos e específicos, ao diálogo, as vivências e a valorização do professor.

Em relação à Formação Continuada é possível observar que tem prevalecido o conceito de pragmatismo, se pratica demasiadamente, porém, com poucos reflexos que remetem a qualidade tanto da formação de professores, quanto ao reflexo no ensino.

Sobre o conceito de pragmatismo Peirce e James (1983, 20) afirmam que pragmatismo “era expresso numa relação dualista - teoria e prática, pensamento e ação e, sobretudo, significação e verdade. Em uma concepção mais estrita [...] logo em seu início, o pragmatismo era pensado como um método ou critério de significação. ‘O que se deseja, então, é um método capaz de determinar o verdadeiro sentido de qualquer conceito, doutrina, proposição, palavra, ou outro tipo de signo’”. Observa-se neste contexto que o pragmatismo tem como intuito principal compreender conceitos, sendo assim um método de pensamento.

Pragmatismo é também segundo Peirce (2008, p. 199) “Como tornar nossas ideias claras”, ou seja, provocar um conhecimento mais amplo e visível, que possa ser discutido, porém pouco escrito. Este é um conceito que na sequência da pesquisa aprofundaremos.

A Formação Continuada está presente nos documentos analisados, mas de modo secundário, entendida como uma necessidade prevista em Lei, porém ela não é tratada conceitualmente pelos documentos. Podemos observar um enfoque maior nesta formação foi na Resolução 2/2015, sendo que a mesma diz que precisa existir um elo entre universidade, educação básica e esfera governamental, incentivando assim a criação de novas ciências, novos estudos acerca da prática e processo de ensino/aprendizagem. A abordagem em termos conceituais é outro aspecto que será enfatizado na continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elisabete. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores/as**: acontecimentos, existir-eventos, experiências. (Tese de Doutorado) UNIJUÍ, Ijuí, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014.

_____. Resolução nº 2, De 1º de julho. **Conselho Nacional de Educação**, MEC, 2015.

GATTI, Bernadete et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

INVENÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA EM CAROLA SAAVEDRA

Camila de Souza Zancan
Ilse Maria da Rosa Vivian

Resumo: O presente trabalho, que integra o projeto de iniciação científica *Escrituras: memória, identidades e formação do leitor*, tem por objetivo apresentar uma leitura do romance *O inventário das coisas ausentes* (2014), de Carola Saavedra, observando as relações estabelecidas entre história e memória e os efeitos dessas na construção do processo narrativo. Carola Saavedra é um dos 43 escritores brasileiros contemporâneos que foram convidados a participar do Salão do Livro em Paris, em março de 2015. Embora publique desde 2005 e seja uma escritora premiada, com sua obra traduzida para outros idiomas, goza ainda de pouca atenção da crítica no Brasil. Com a leitura de *O inventário das coisas ausentes*, procuramos focalizar os modos de construção da memória, a partir da perspectiva teórica de Beatriz Sarlo, Le Goff e Paul Ricoeur, sem prescindir da observação da cultura histórica, que, conforme Le Goff, pode ser vista pelas formas de construção do passado na sua relação com o presente de determinada sociedade. Nesse sentido, analisar a construção da memória nesse romance significa, além de observar a liminaridade existente entre a construção do “eu” e a do “outro”, abordar um nível de elaboração histórica das identidades sociais na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Narrativa ficcional contemporânea. Memória. História. Carola Saavedra.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado do projeto de Iniciação Científica *Escrituras: memória, identidades e formação do leitor*, que tem como objetivo realizar o estudo de narrativas ficcionais contemporâneas de cunho autobiográfico. Nessa oportunidade, apresentamos a análise do romance *O inventário das coisas ausentes* (2014), de Carola Saavedra, focalizando as relações estabelecidas entre história e memória.

Torna-se imprescindível versar brevemente sobre alguns acontecimentos da história da vida da autora dessa obra. Carola Saavedra é natural do Chile, veio com a família para o Brasil ainda aos três anos de idade. Graduiu-se em jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, morando na França, na Espanha e na Alemanha, onde concluiu mestrado em Comunicação Social, e, hoje, vive no Rio de Janeiro.

Carola Saavedra é uma dos 43 escritores brasileiros contemporâneos que foram convidados a participar do Salão do Livro em Paris em março de 2015. Embora publique desde 2005 e seja uma escritora premiada, com sua obra traduzida para outros idiomas, goza ainda de pouca atenção dos leitores e da crítica no Brasil.

Com o intento de destacar a importância literária de Saavedra, cabe ressaltar suas principais obras, *Do lado de fora* (2005); *Toda terça* (2007); *Flores azuis* (2008); *Paisagem com dromedário* (2010) e *O inventário das coisas ausentes* (2014). A obra analisada nesse trabalho é a sua mais recente publicação.

Já no começo da leitura de *O Inventário das Coisas Ausentes*, podemos analisar que o título já nos remete à problemática de que trata o livro, as ausências, os espaços vagos que permanecem e adormecem momentos e pessoas. A obra versa sobre as coisas esquecidas e sobre aquelas que nunca vieram a acontecer ou ser.

A obra apresenta duas linhas narrativas, que têm como o mesmo ponto inicial: a personagem ganha de herança uma caixa contendo 17 diários. A conexão entre as partes fragmentadas, as quais vão constituindo a história de forma não linear, faz com que o livro, que estamos a ler, surja dentro do próprio processo de escrita. O uso da metalinguagem é estratégico, na medida em que nos apresenta um narrador que escreve uma obra a partir da própria vida e, no desenrolar da narrativa, vemos ele escolher as histórias para construção do seu enredo. Ao mesmo tempo, então, que o leitor constrói na sua mente a história de *O Inventário das Coisas Ausentes*, constrói-se na mente do narrador a história do seu livro.

À medida que se narra a construção da própria história, constrói-se também a imagem da personagem. Com relação a isso, cabe ressaltar o que Paul Ricoeur afirma: “descrever, narrar e prescrever – cada momento dessa tríade implica uma relação específica entre constituição da ação e constituição do si” (RICOEUR, 1991, p. 138).

Analisando o processo de escrita da narrativa criada pela personagem, percebemos que há uma dramatização melancólica de um amor que se perdeu. O amor à Nina ou ao pai, além das outras histórias surgidas, nas quais encontros e desencontros são encenados. Esses tornam-se apenas refúgios para a tentativa de aproximação devido à onipresente ausência. Evidencia-se, dessa forma, a impossibilidade de domesticar numa concepção ou forma literária a prática subjetiva entre os seres.

A herança de Nina que fica para o narrador é apenas os dezessete cadernos (diários) deixados dentro de uma caixa. Este é o dado necessário para o início da investigação. Por meio da leitura do narrador, nós, leitores, conhecemos as mais profundas tristezas. Dessa maneira, as duas linhas narrativas da obra vão dando forma à existência do leitor, ao mesmo tempo em que o incita para fazer parte desse complexo processo do desenrolar da escrita, conforme se observa na passagem abaixo:

E isso era tudo. Nina foi embora, eu nem mesmo sabia para onde e fiquei ali com aqueles diários. Senti um ódio enorme, como se atrevia? Demorei alguns meses para ler o primeiro. Digressões sem sentido, filosofias baratas, histórias de família. Não que houvesse ali alguma pretensão literária, para ela a literatura parecia tão distante quanto um tabuleiro de xadrez. De qualquer forma, Nina tinha dezessete cadernos completos. Prolixa. Por que decidira deixá-los comigo eu nunca consegui compreender (SAAVEDRA, 2014, p. 25,26).

No processo de escrita dessa narrativa, os rascunhos, os silêncios e os fragmentos mostram uma escritura que cria corpo a partir de sua própria fraqueza, colocando em repertório aspectos destacados por uma ampla gama de incertezas e medos, ausências e desencontros, não havendo outras maneiras de conseguir amar, a não ser falta de amor. Isso é o que resta ao narrador, uma esfera ficcional desencadeada pela trama que ele próprio cria a partir dos vestígios de outra história, transformando essa herança pouco convencional num desmembramento amoroso. O narrador almeja a compreensão de tudo o que ficou para trás, ao mesmo tempo em que tenta reunir os elementos para sua própria ficção.

Em *O Inventário das coisas ausentes*, a tentativa de desfecho, a tentativa da obra em desenhar árvores genealógicas ou relatar caracteres, criar a identidade de seus personagens aparecem ao lado de um marco chocante, porque o narrador vai percebendo de que não se trata apenas de modelar um perfil psicológico do enredo ou delinear sua genealogia, mas de ter o grande poder de compreensão de tudo o que envolve as relações interpessoais:

vou até o armário. Tiro de lá uma caixa vermelha, dentro dela dezessete cadernos dos quais não consegui me livrar. Penso, o que será do passado quando os rastros se forem e ficar apenas a memória. Como se os rastros dissessem alguma coisa. (Saavedra, 2014, p.64)

No fragmento transcrito, podemos analisar que, conforme o que diz Jacques Le Goff (1994), a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas, mas, para além disso, a memória só ganha de fato sentido quando se reconhece que o que é lembrado pertencente a uma história. Isso significa que a lembrança só pode se tornar memória quando organizada em narrativa.

Entretanto, como fica bem esclarecido na segunda parte do livro, o narrador, obtendo uma enorme quantidade de informações escritas, assume o compromisso de compreender toda aquela história, deixada a ele por Nina nos dezessete diários, como se ele tivesse a missão de dar vida àquela história, dar forma ao vivido. Nesse sentido, assim como posto por Halbwachs

(2006), a memória pode ser entendida como uma re-construção do passado da perspectiva contextual do presente.

Por isso, nessas duas narrativas interligadas, que são o foco entre o livro que é escrito e o que lemos, fazem nascer as lembranças da personagem narrador. Esse surge com personagem para revelar uma outra história: a sua. Podemos observar, conforme preconiza Paul Ricoeur, que:

A compreensão do si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros símbolos e signos uma mediação privilegiada; esse último empréstimo à história tanto quanto à ficção fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, se preferirmos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias com o estilo romanesco das autobiografias imaginárias (RICOEUR, 1991, p. 138).

A cada página da obra, cresce a interdependência entre história e memória. No desenrolar da história, quando Nina deixa os cadernos com o personagem-narrador e vai embora, deixando como rastro, ironicamente, apenas os cadernos, vemos, então, que restou ao narrador naquele momento de sofrimento tentar reinventá-la e poder compreendê-la com os vestígios deixados, pois “é mais importante entender do que lembrar, embora para entender também seja preciso lembrar” (Sarlo, 2007, p.22). Mas ele não esquece, naquele instante, de dar continuidade ao esqueleto central de sua narrativa, cuja forma requer ainda a estrutura dos elementos que fazem parte de sua ficção, como lemos abaixo:

A história começa a se delinear. Será uma história de família (SAAVEDRA, 2014, p. 13).
O livro avança lentamente. Releio o que escrevi: “Há uma mulher. Me odeia, me ama. Nos mantemos nesse limite das indecisões. (SAAVEDRA, 2014, p. 22).
O livro é sobre um lugar. Uma casa. E a descrição detalhada dos móveis da casa, suas janelas, corredores. É também sobre o tempo nesse lugar. Uma pequena engrenagem da memória (SAAVEDRA, 2014, p. 24).
O livro é sobre uma mulher chamada Nina. (SAAVEDRA, 2014, p. 26).

Nessa instância, cabe ao narrador da escritura participar do jogo da ficção, na tentativa de criar uma identidade e dar forma à Nina. Tentando resgatá-la e amenizar a ausência e o sofrimento causado por ela, busca fazer com que ela se torne presente na narrativa que está a escrever. O esforço do narrador consiste em manter uma identidade com Nina. Mas, ao mesmo tempo que o faz, ao perdê-la perde-se também: “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2006, p. 21).

Portanto, com relação a esse aspecto da memória, a rememoração pode ser entendida como algo que serve ao passado, mesmo que tenha ênfase no presente. Nessa perspectiva, narrar-se é o trabalho de ler a si mesmo, revisando e atentando aos sentidos do outro. Interligam-se memória e identidade, cujos elementos só ganham corpo através do discurso, pois, para poder resgatar o vivido e as experiências ganhas ao longo da vida, é preciso escapar ao tempo e dar corpo e forma às imagens, conforme afirma Hall:

Elas [as identidades] surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantástico (HALL, 2011, p. 109).

O leitor toma conhecimento da história do narrador ao mesmo tempo que percebe que o livro, a cada nova página, permite diversas possibilidades, abrindo brechas para a ficção que se realiza pelo olhar do outro. Os leitores são, assim, evocados a fazer parte dessa visão. Cabe lembrar que Beatriz Sarlo afirma “o passado como uma construção discursiva” (2007, p. 12) porque esse tem o poder de compreensão à medida que vai sendo estruturado sob na narrativa, oferecendo a possibilidade de atribuir novos significados às figuras trazidas pela lembrança, ou seja, chamando-nos a fazer parte dessa conversação.

Segundo Le Goff, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (1994, p. 476). Ao refletir sobre essa afirmação feita por Le Goff, observa-se que, em *O inventário das coisas ausentes*, a memória assume um papel central na composição não só da personagem, mas de toda a obra. As memórias transcritas sobre os antepassados de Nina, as lacunas preenchidas pelo narrador e as histórias paralelas e fragmentadas, que não tem nada haver com a personagem Nina, terminam por revelar a identidade do narrador. As várias vozes atribuem à narrativa formulada por ele o poder da diversidade, da coletividade, o que o devolve com mais substância à realidade e lhe garante a consistência para existir.

Memória e identidade se unem na mesma sentença quando se observa que as duas se originam no discurso. Ao narrar-se, o sujeito movimenta sua gama de experiências e coloca em movimento tudo o que lembra. A construção da narrativa de si mesmo desenvolve, assim,

um novo eu. Nessa narração, organizam-se as vivências e essas são ressignificadas. Ao colocar em diálogo passado e presente, recria-se o tempo e revigora-se a história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *O Inventário Das Coisas Ausentes*, a memória não consiste apenas numa ferramenta de reconstrução do tempo passado no presente. A memória constitui-se como eixo central na composição das formas, seja da personagem, do discurso do narrador, do tempo ou do espaço.

A transposição da vivência para o discurso se organiza na forma da memória para virar história. Entretanto, assim como afirma Beatriz Sarlo (2007, p.12), “o passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição”.

Nesse liame, a constituição de memórias por meio da narrativa ficcional não se limita dar corpo às experiências subjetivas, mas, muito mais do que isso, revigora a história, oriundas nos processos mais amplos da cultura, conforme afirma Le Goff:

a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas. O estudo da memória passa da Psicologia à Neurofisiologia, com cada aspecto seu interessando a uma ciência diferente, sendo a memória social um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do tempo e da História.(LE GOFF, 1994, p. 423).

Em suma, com a observação e análise da obra de Carola Saavedra, *O Inventário Das Coisas Ausentes*, totalizamos a leitura de três livros: o trabalho de construção da ficção por Carola, o livro idealizado e projetado pelo narrador e o livro da ausência, que se forma diante dos olhos do leitor a partir das coisas ausentes. Nas anotações, nos rascunhos, acaba-se por registrar ao mesmo tempo o esquecimento e a memória. Dessa conjuntura nasce “o si”, como resultado de todas as experiências do outro, tornando-se a raiz da ficção que lhe é, agora, própria.

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

SAAVEDRA, Carola. **O Inventário das coisas ausentes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: INTERFACES DA COMUNICAÇÃO ENTRE OUVINTES E SURDOS

Carine Toso
Elisabete Cerutti
Jéssica Freitas Avrella

Resumo: Tendo em vista o grande avanço e as rápidas mudanças na área das tecnologias juntamente com os direitos conquistados pelos sujeitos surdos nos últimos anos, o estudo em questão, pretende refletir sobre os avanços tecnológicos e a inclusão dos surdos. Visando as características da comunidade surda, principalmente em relação as particularidades na comunicação, devido fazerem uso da Língua Brasileira de Sinais, o estudo tem como foco principal propor algumas alternativas tecnológicas capazes de facilitar a relação de ouvintes e surdos em diferentes ambientes. Inicialmente, apresenta conceitos sobre tecnologias e educação, uma análise sobre a falta de domínio de uma língua e do quanto isso acaba privando o sujeito surdo e também aos seus interlocutores limitando a capacidade comunicativa de ambos. Amparada em autores como: Levy (1999), Valente (2011), Betts (2005), este ensaio teórico apresenta, também, os aplicativos computacionais que podem ser utilizados como mecanismos para facilitar a comunicação entre ouvintes e surdos. Por fim, pode-se afirmar que os diferentes ambientes prescindem de profissionais habilitados/qualificados para que a inclusão plena possa ocorrer. Para isso, a capacitação por meio de tecnologias assistivas deve ser uma meta a ser alcançada o mais brevemente possível nas instituições educativas, o que auxiliará e ampliará a comunicação entre professores e alunos.

Palavras-chave: Inclusão. Surdos. Comunicação. Tecnologias Assistivas.

INTRODUÇÃO

Levando em conta o grande avanço das tecnologias na sociedade e sabendo que as mesmas podem reduzir as limitações das pessoas com deficiências, buscou-se investigar quais são as tecnologias assistivas destinadas a surdez que possam ser facilitadoras nesse processo de comunicação.

A estrutura desta pesquisa, apresenta, inicialmente, considerações sobre conceitos, tendências e evolução da tecnologia. Sucessivamente buscou-se pesquisar algumas tecnologias da informação e comunicação que visam auxiliar a comunicação entre ouvintes e surdos.

Ao final, percebe-se que é possível por meio de recursos tecnológicos saciar grande parte das limitações oriundas da deficiência, entre elas, extinguir as barreiras na comunicação entre ouvintes e surdos.

Tem esta pesquisa, pretensão de continuidade uma vez que, assim como podem surgir novos entraves comunicativos, também é verdade que a cada novo problema são criadas tecnologias que podem facilitar o processo de entendimento satisfatório entre os sujeitos.

CONCEITOS SOBRE TECNOLOGIAS

Considerando a origem e significado do termo na Grécia antiga, tecnologia é o conhecimento científico (teoria), transformado em técnica (habilidade). Esta, por sua vez, ampliará a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos. “A tecnologia envolve um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e até intuitivos voltados para um processo de aplicação na produção e na comercialização de bens e serviços” (GRINSPUN, 1999, p. 49). A tecnologia pode ser um suporte para o ser humano, ajudando o mesmo a realizar suas tarefas com maior facilidade.

Quando se utiliza uma tecnologia, busca-se o aperfeiçoamento da eficiência da atividade humana em todas as esferas, principalmente na produtiva. A tecnologia caracteriza-se pela transformação no campo tecnológico, portanto, consequentemente no mercado de bens, serviços e consumo; no modo de produção; na educação/qualificação e nas relações sociais.

Vivencia-se uma sociedade da informação, onde as pessoas necessitam aprender a sair do individual e partir para o social, reaprendendo a integrar o humano com o tecnológico, assim, buscando informações e maneiras diferenciadas de utilizá-las no seu dia a dia, seja para uso pessoal ou profissional.

Conforme Pinto (2004), quando é integrado as tecnologias temáticas, audiovisuais, orais, musicais, textuais, corporais e lúdicas, numa visão inovadora é possível adquirir resultados positivos. Não basta apenas ter conhecimento da existência da tecnologia, é necessário buscar maneiras para compreender de que forma a tecnologia pode auxiliar e qual a função da mesma. Assim, quando utilizada, gerará resultados positivos atendendo a necessidades iniciais.

Ocorrem várias renovações nos meios tecnológicos em diferentes áreas, e consequentemente a sociedade está em constantes transformações, assim, fazendo com que as pessoas inseridas nela, busquem um aperfeiçoamento. O acesso as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), desencadeiam transformações sociais e diversas mudanças na forma

de construir o conhecimento, sendo assim, a sociedade e os locais não podem desconsiderar esses movimentos.

Com base em Valente (2011), se o sujeito que está fazendo uso das TICs não compreender sua função ou características dessa tecnologia, a mesma não será assimilável. Portanto, as TICs estão sendo aprimoradas para se acomodar aos conhecimentos e necessidades de seus usuários, utilizando linguagens de interfaces sensoriais, sonoras e gestuais no seu desenvolvimento para facilitar essa apropriação digital.

Diante do cenário de mudanças sociais devido ao desenvolvimento tecnológico, é importante que o uso desses recursos acrescentem um significado aos usuários, estes devem se apropriar criticamente dessas tecnologias, de modo a descobrir as possibilidades que as mesmas oferecem. Adorno(2004,p.9), frisaque:

[...] um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à auto conservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas.

Através da tecnologia integrada na sociedade, surgem pessoas ditas como tecnológicas, ligadas diretamente com a técnica mas, muitas dessas acabam se acomodando e criando a visão equivocada, achando que as tecnologias possuem “vida própria”, assim, esquecendo que as mesmas necessitam de um usuário para gerar uma ação.

As TICs não devem ser vistas como algo que venha substituir o ser humano, mas, sim como algo que venha facilitar e complementar a capacidade da pessoa que a utiliza, aprimorando a atividade humana.

Nonato(2006), ressalta que as novas tecnologias não impõem um novo pensar e uma nova ordem social, na história da humanidade existem diversas inovações tecnológicas, devido a isso, o homem é um ser marcado pelas tecnologias e condicionado por elas enquanto respostas às demandas sociais que as geram.

Para que as TICs possam auxiliar na sociedade, é fundamental apostar na promoção da acessibilidade e não discriminar as mesmas. As TICs devem fazer parte de uma solução e não do problema.

Nos últimos séculos, a sociedade vem sofrendo aceleradas mudanças. A tecnologia está presente diariamente na vida do ser humano e através dela surgem elementos para a produção de novos conhecimentos. Em meio a essas mudanças, a inclusão ganhou novas dimensões com o avanço de recursos físicos e tecnológicos.

Com o processo de inclusão e inserção das tecnologias, as pessoas com deficiência estão conquistando seu espaço e reconhecimento na sociedade. As mesmas, já obtiveram diversos avanços, entre eles, foram elaborados leis e decretos que asseguram o direito de inclusão e igualdade nos diversos ambientes sociais.

É necessário os ambientes sociais estarem adequados e aptos para atender uma pessoa com deficiência, assim, saciando o objetivo da mesma. Muitas vezes é possível utilizar recursos ou tecnologias digitais que possam auxiliar nesse processo de inclusão, segundo o Artigo 19, do Decreto Federal nº 3.298 (BRASIL, 1999):

Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, como objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social. Parágrafo único.

São ajudas técnicas:

- I - próteses auditivas, visuais e físicas;
- II - órteses que favoreçam a adequação funcional;
- III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;
- IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;
- V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;
- VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;
- VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;
- VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e
- IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia.

Estas ajudas técnicas, também são conhecidas como Tecnologia Assistiva, de acordo com o MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia (2005), a tecnologia assistiva deve colaborar para a inclusão social de pessoas com deficiência, seja ela: visual/auditiva, física ou mental, reduzindo assim as limitações decorrentes das deficiências.

É visível que o uso das TICs tornou-se um importante meio de inclusão e interação no mundo, sendo algo cada vez mais presente na cultura. (LEVY,1999). Essa afirmação é ainda mais evidente quando nos referimos ao uso das TICs com pessoas deficientes.

Existem maneiras diferenciadas de utilizar a tecnologia assistiva e as TICs, estas utilizações podem ser classificadas de variadas formas, de acordo com o objetivo do pesquisador. Optou-se aqui, por classificar essa utilização em quatro áreas (SANTAROSA, 1997, p. 115-138):

As TICs como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação: talvez esta seja a área onde as TICs tenham possibilitado avanços mais significativos. Em muitos casos o uso dessas tecnologias tem se constituído na única maneira pela qual diversas pessoas podem comunicar-se com o mundo exterior, podendo explicitar seus desejos e pensamentos. Essas tecnologias tem possibilitado a otimização na utilização de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC), com a informatização dos métodos radiccionais de comunicação alternativa, como os sistemas Bliss, PCS ou PIC, entre outros.

As TICs utilizadas para controle do ambiente: as TICs, como Tecnologia Assistiva, também são utilizadas para controle do ambiente, possibilitando que a pessoa com comprometimento motor possa comandar remotamente aparelhos eletrodomésticos, acender e apagar luzes, abrir e fechar portas, enfim, ter um maior controle e independência nas atividades da vida diária.

As TICs como ferramentas ou ambientes de aprendizagem: as dificuldades de muitas pessoas com necessidades educacionais especiais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem têm encontrado uma ajuda eficaz na utilização das TICs como ferramenta ou ambiente de aprendizagem.[...]

As TICs como meio de inserção no mundo do trabalho profissional: pessoas com grave comprometimento motor vêm podendo tornar-se cidadãos ativos e produtivos, em vários casos garantindo o seu sustento, através do uso das TICs.

As TICs podem ser classificadas de maneiras diferenciadas, sendo que cada uma tem por objetivo saciar ou aprimorar algo. Estas, servem de suporte principalmente para as pessoas com alguma limitação ou deficiência, em diferentes atividades, seja das mais simples, até as mais complexas.

Atualmente é possível ter contato com diferentes tecnologias, as quais na maioria das vezes são de fácil acesso para a população. No entanto, para que as tecnologias possam auxiliar no processo de inclusão, é necessário o interesse das pessoas em buscar o aperfeiçoamento para aprender a manusear essas tecnologias. Betts (2005,p.27), afirma que:

A rápida evolução das tecnologias em todos os setores da sociedade está exigindo dos profissionais uma constante atualização. A mudança é muito rápida. Existem estimativas de que o volume de conhecimento técnico-científico dobra a cada cinco anos e que metade do conhecimento técnico científico torna-se obsoleto a cada cinco anos, ou seja, quem se formou e não se atualizou nos cinco anos seguintes detém aproximadamente 25 a 30% do conhecimento necessário para o mercado de trabalho.

O profissional precisa ter autodisciplina, ser criativo, trabalhar em grupo, ser adaptável e flexível, buscar novas informações para aprimorar o conhecimento, saber tomar decisões, ser crítico e não deixar-se acomodar. Assim, é possível ressaltar a importância das pessoas e dos locais estarem em constantes atualizações. Betts (2005, p. 28-29), acrescenta que:

Além de transformar-se num aprendiz vitalício e ser responsável pela própria carreira, o trabalhador, para ter sucesso na era do conhecimento, terá de desenvolver outras competências. Para citar apenas três, a primeira é aprender a aprender, gostar de aprender, ter curiosidade, capacidade de coletar, organizar, estruturar, analisar e qualificar a informação e construir conhecimento – ser autodidata.

A segunda é uma certa inconformidade com o estado presente, uma disposição para o novo, para mudar constantemente, enfim, altamente adaptável. A terceira é a autodisciplina, ou seja, a clareza de objetivos, gestão do tempo, sem as quais terá uma “indigestão” informacional dado o volume de informações espalhadas e acessíveis mundo a fora.

Pensando no fácil acesso às mídias digitais e nos avanços tecnológicos, é fundamental a inclusão destes nos ambientes onde ocorrem a difusão do conhecimento ou onde surge a necessidade de saciar algo, mesmo que em alguns locais essas ferramentas estejam em fase de avaliação ou vistas como polêmicas devido sua utilização. (PERNISA e VIANA, 2010).

As TICs beneficiam em geral todos os públicos. Mas, é notável que desempenham um papel fundamental com deficientes, uma vez que permitem desenvolver atividades que antes estavam inacessíveis devido as limitações da pessoa com deficiência.

Em um mundo com aceleradas e constantes mudanças, as tecnologias assistivas ocupam uma área do conhecimento e de pesquisa de grande importância, onde através destas, surgem novos horizontes de possibilidades para a real inclusão social de pessoas com deficiência. (GALVÃO FILHO, 2009).

Essas tecnologias podem fazer com que as pessoas com deficiência tenham mais autonomia, facilitando a comunicação com outras pessoas, ajudando em aspectos psicomotores e auxiliando em inúmeras tarefas, sendo recursos para ultrapassar barreiras físicas e socioeconômicas.

Assim, as tecnologias podem ser facilitadoras em vários aspectos e representam para as pessoas com deficiência um complemento para suas habilidades, saciando as limitações. Elas podem ser vistas como uma melhoria qualitativa e quantitativa das estratégias, bem como para um aprimoramento das capacidades.

TECNOLOGIAS FACILITADORAS NA COMUNICAÇÃO ENTRE OUVINTES E SURDOS

Da mesma maneira em que uma pessoa dita como normal é recebida em um local público e normalmente atendem suas expectativas, uma pessoa com deficiência, entre elas os surdos, possuem o direito de serem compreendidos e de conseguirem o que almejam.

Sabe-se que os surdos utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua visual espacial para estabelecer comunicação, e não a língua oral auditiva utilizada pelos ouvintes. Pensando nisso, indica-se algumas sugestões de TICs ou tecnologias assistivas que possam auxiliar nesse contato entre ouvintes e surdos. Buscou-se analisar dois *softwares*, *ProDeaf* e *Hand Talk*, os quais, são classificados como tradutores e não somente dicionários de Libras.

Os *softwares* *ProDeaf* e *Hand Talk*, são ferramentas gratuitas de tradução online e em tempo real, do português para a Libras. Estes tradutores, podem ser utilizados por pessoas ouvintes ou surdas, de todas as idades.

O *software* *ProDeaf* móvel é o primeiro *software* tradutor de português para a Libras. Com esta ferramenta, é possível traduzir automaticamente pequenas frases para Libras através de textos escritos ou reconhecimento de voz, facilitando também a aprendizagem da língua de sinais.

Através do *software*, é possível realizar traduções para Libras de qualquer conteúdo textual do mundo físico, por meio de um código de barras 2D (QR-Code) localizado, estrategicamente, próximo ao conteúdo a ser traduzido. Basta o sujeito surdo ou ouvinte apontar seu aparelho celular para o código e usufruir do conteúdo devidamente traduzido para Libras.

Este *software* possui um Dicionário de Libras com milhares de palavras em português, realizando traduções sem necessidade de conexão com a internet.

As traduções são interpretadas por um personagem animado em tecnologia 3D. O *software* é compatível em aparelhos com *Android* (via *Google Play*), *iOS* (*iPhone/iPad/iPod*) e *Windows Phone 8* (via *Windows Phone Store*).

Por meio do *ProDeaf*, é possível facilitar a comunicação por meio da Libras, instalando o mesmo em *tablets*. Assim, pode ser oferecido conteúdos específicos em Libras. O *software* possui função videochamada, diretamente com a central de intérpretes do *ProDeaf*, os quais estão aptos a conversação entre surdos e ouvintes.

O uso e *download* do *ProDeaf* Móvel é gratuito, sendo possível encontrar no *link* <<http://prodeaf.net/instalarou>> na loja de *softwares* do aparelho.

Quanto ao *software* *Hand Talk*, necessita do acesso a internet e é compatível com: *iOS* (*Apple*); sistema operacional a partir do *iOS* 5.0; dispositivos: *iPhone* (3Gs ou superior), *iPad* (todos os modelos), *iPod Touch* (todos os modelos); *Android*; *Tablets* e *smartphones* a partir da versão *Android* 2.3; estrutura de processamento *ARMv7*, *OpenGL* 2 ou superior.

Este *software* traduz conteúdos apenas do Português (Brasil) para a LIBRAS, ainda não possui suporte para línguas estrangeiras.

Existe três possibilidades de inserir conteúdo para ser traduzido, as quais são:

- Texto: Digitar ou colar algum texto no campo determinado e logo após o Hugo, intérprete virtual da *Hand Talk*, traduz para LIBRAS.

- Áudio: Ao clicar no ícone com o microfone, o *software* captura o áudio ambiente e a pessoa ouvinte pode falar naquele momento. Logo após deve clicar no botão com um “X” para encerrar a gravação. Após isso, deve-se aguardar poucos segundos e visualizar a tradução. É necessário enviar mensagens curtas de voz para que o Hugo compreenda com mais clareza.

- Foto: É possível fotografar ou escolher alguma foto na galeria do aparelho, que contenha um texto legível, como por exemplo, um título de uma matéria de revista. Após escolher a foto, é preciso recortar o trecho desejado com o texto, verificando a tradução logo em seguida.

Para utilizar a tradução automática, é necessário que o *software* tenha acesso à internet, pois, todo o sistema de tradução automática funciona *online*. Diariamente novos sinais são inseridos automaticamente, por isso, a necessidade da internet. Caso não tenha acesso o tradutor irá apenas usar a datilologia (soletração) de cada palavra consultada.

É possível salvar os vídeos com as traduções ou compartilhá-los nas redes sociais. O *download* e o uso do *software* são gratuitos e para realizar o *download* basta entrar no site próprio da *Hand Talk* <<http://www.handtalk.me/app>>.

Constatou-se que embora os *softwares* indicados apresentem limitações, tais como: necessidade de conexão e restrição de determinados aparelhos nos dois *softwares*, o que acaba reduzindo a quantidade de usuários, é possível facilitar, por meio desses, o processo de inclusão dos surdos, quando o profissional não possuir um conhecimento em Libras.

Sabe-se que muitas vezes os surdos possuem limitações em compreender o português, por isso, os dois *softwares* possuem tradutores de *sites* através de um personagem para

apresentar as interpretações em Libras no *site*. Verificou-se que os *softwares* possuem traduções limitadas para os planos gratuitos, para uma quantidade maior de traduções as empresas apresentam os planos pagos mensais.

Por meio da pesquisa conclui-se que as tecnologias e inclusão remetem a um assunto inquietante e a sociedade necessita refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, aceitando e dispondo-se a mudar conceitos, aprimorando também os conhecimentos, tanto para substituir conceitos antigos, para analisar novas informações ou para obter novos conhecimentos. Assim, rompendo as barreiras da comunicação entre surdos/ouvintes e transformando os ambientes públicos em algo verdadeiramente democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que a falta de domínio de uma segunda língua acaba privando o sujeito no cotidiano, da mesma maneira em que um público com desconhecimento da linguagem de sinais, acaba gerando uma privação aos surdos quanto as suas necessidades.

A Libras é o alicerce da compreensão e comunicação dos surdos, portanto, quando os sujeitos ouvintes possuem conhecimento com relação a mesma conseguem estabelecer uma comunicação ideal com os sujeitos surdos.

Conclui-se que por meio das tecnologias assistivas e das TICs, entre elas os *softwares* e outros recursos midiáticos é possível facilitar esse processo de inclusão dos surdos em diferentes ambientes. Assim, rompendo as barreiras da comunicação entre surdos/ouvintes e transformando esses ambientes em algo verdadeiramente democrático.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação após Auschwitz**. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/art_educacao_apos_auschwitz.asp?f_id_artigo=529>. Acesso em 30 de novembro de 2016.

BETTS, D. N. **Desafios para o docente do século XXI: o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação**. In: DANYLUK, Ocsana Sônia. QUEVEDO, Hercília Fraga de; MATTOS, Mára Beatriz Pucci de (Org.) Passo Fundo: UPF, 2005.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298**, Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas**. 2009. 346 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2009.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **Educação Tecnológica**. In: GRINSPUN,

Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org.) **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo, Ed. Cortez, 1999.

HANDTALK. Disponível em: <<http://www.handtalk.me/>> Acesso em: 16 abr. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia, 2005. Link:
<<http://portal.mec.gov.br/seeep/index.php?option=content&task=view&id=64Itemid=193>.Html
> Acesso em: 06 fev. 2017.

NONATO, E. R. S. **Novas tecnologias, educação e contemporaneidade**. Rev. Práxis educativa. Ponta Grossa: PR, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan.-jun 2006.

PERNISA JUNIOR, C.; VIANA, F. **Interfaces do Saber: o uso das tecnologias digitais na difusão do conhecimento**. Impulso, Piracicaba • 20(49), jan.-jun. 2010.

PINTO, A. M. **As novas Tecnologias e a educação**. DFE/UEM/CRC
<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Poster/Poster/04_53_48_AS_NOVA_S_TECNOLOGIAS_E_A_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2016.

PRODEAF. <<http://www.prodeaf.net/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

SANTAROSA, L. M. C. **Escola virtual” para a educação especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento**. Revista de Informática Educativa, Bogotá, v. 10, n. 1, p. 115-138, 1997.

VALENTE, José. A. **As tecnologias e a verdadeira inovação**. Pátio. Ano XIV - Nº 56 - Como as tecnologias transformam (ou não) a educação - Novembro 2010 / Janeiro 2011.

ANÁLISE DA RECOMBINAÇÃO TEXTUAL INTERMEDIAL DO MINICONTO *DOIS PALITOS* EM UMA PRÁTICA LEITORA

Cícero Santolin Braga

Resumo: Este trabalho aborda a questão da leitura de minicontos em meio digital e como se dá a recepção desse tipo de leitura pelo leitor ubíquo. Esse (sub) gênero literário, além de mostrar, sugere a tarefa de preencher as elipses narrativas e entender a história por trás da escrita de acordo com a vivência do receptor. Além disso, o leitor dessa narrativa, o ubíquo, é aquele que está a todo tempo em prontidão para receber e ler novas informações, traçar seu próprio caminho em navegações alienares ou multialienares, passear por várias dimensões de conteúdos através dos nós que as une, que pode ter uma leitura que não tem fim, que entrecruza os dados com outros textos, os compara e gera um terceiro ou um quarto conteúdo. Como marco teórico, toma-se por base os principais pressupostos de LÉVY (1999), HAYLES (2009) e SANTAELLA (2013). Este relato propõe a reflexão do mundo ubíquo, suas implicações no leitor ubíquo, como esse ele se adapta a essa vida online e como a escola pode trabalhar com esse indivíduo. Além disso, este trabalho proporciona uma análise de uma prática leitora realizada com alunos de 9º ano do ensino fundamental, tendo como *corpora* o texto *Dois palitos*, sendo este composto por 18 minicontos, que se caracteriza pela união de diversos recursos midiáticos com efeitos sonoros e visuais e imagens em movimento. Assim, as principais contribuições deste trabalho focalizam os benefícios trazidos pela inclusão do trabalho com literatura digital nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Literatura Digital. Miniconto. Leitor. Efeitos. Leitura.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a variedade dinâmica de portadores de texto disponibilizados pela Internet que são contemplados pela tecnologia digital contribui para a aplicação do interesse de qualquer público. No entanto, filtrar todo o universo virtual é uma missão que só se faz valer se o leitor souber definir os critérios para a seleção que vai ler. Dessa forma, o uso de tecnologias no contexto escolar, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, constitui um elemento estimulador para as práticas leitoras.

A literatura digital é aquela nascida no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e lido em uma tela digital. Há diversas estéticas para esse tipo de literatura, como ficção em hipertexto, ficção na rede interligada, ficção interativa, narrativas locativas, instalações, *codework*, arte generativa e poemas em Flash. Essas novas tecnologias digitais podem se constituir em ferramentas importantes para o desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem, para a criação de novos espaços

a fim de que ela ocorra, de novas formas de representação da realidade, para ampliação de contextos e maior incentivo aos processos cooperativos de produção do conhecimento.

A tecnologia ajuda o aluno a aprender e criar coisas novas, pois ela passa a ter um maior poder de criação. Potencializa a expressão e criatividade do aluno dando prazer ao pensar e ao criar. A aprendizagem é construída e cada vez mais presente no contato direto com o equipamento. O aluno passa a ser mais crítico e participativo nas atividades do dia-a-dia. Assim, as novas tecnologias digitais podem se constituir em ferramentas importantes para o desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem, para a criação de novos espaços de aprendizagem, de novas formas de representação da realidade, para ampliação de contextos e maior incentivo aos processos cooperativos de produção do conhecimento (MORAES, 1994).

No que tange ao conto, o miniconto desponta na era digital como grande possibilidade literária já adaptada ao novo meio. Esse gênero encontrou na Web um ambiente propício devido à extensão e, aos poucos, se torna parte de projetos maiores, bem definidos e acabados, como no caso de *Dois Palitos*, de Samir Mesquita. Porém, a inserção desse gênero ainda é carente em contexto escolar, onde, muitas vezes, a maioria das escolas tem laboratórios de informática os quais muitas vezes são subutilizados, principalmente por disciplinas como Português ou Literatura. Os projetos com literatura digital, entretanto, são ótimas oportunidades para aproximar os estudantes dos benefícios da tecnologia, do prazer da leitura e da linguagem literária.

OS LEITORES E OS PROCESSOS DE LEITURA

Em momentos históricos distintos, três leitores diferentes emergiram, o leitor contemplativo, o leitor fragmentado e o leitor virtual. Ressalta-se que os três tipos de leitores foram importantes para que novos se configurassem (SANTAELLA, 2013). Quando se instituiu que a leitura em bibliotecas seria realizada em silêncio, uma mudança muito significativa ocorreu no processo de leitura no fim da Idade Média e início do Renascimento: a leitura passaria a ser um exercício de concentração íntimo, feita com o movimento dos olhos e o virar das páginas. É nesse momento que nasce o leitor contemplativo quieto diante de si signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros pinturas, gravuras, mapas, partituras (SANTAELLA, 2013). Esse tipo de leitor se isenta de situações mundanas para se concentrar na leitura, numa atividade solitária, que pode ser interrompida para reflexão,

retornada, feita novamente por dezenas de vezes até que o entendimento seja feito do modo desejado. É o leitor que procurou o isolamento para absorção do conteúdo, não se preocupando com quanto tempo faz que esteja lendo nem tem pressa para terminar.

Com o advento das locomotivas trazendo esperanças em formato de produtos produzidos em grande escala e os horários rígidos nas fábricas, junto com o cinema, a luz elétrica, o telégrafo, depois os jornais, revistas e tudo que poderia cercar as pessoas com informações, um novo tipo de leitor começa a se formar. Da nova forma de trabalho em que o produtor dominava todo o processo produtivo emerge um novo tipo de leitor, o movente, que surge pós Revolução industrial. Por todos os lugares havia textos que acendiam e apagavam nos luminosos dos estabelecimentos comerciais dos mais diversos tipos, além de cartazes de propaganda, rótulos de produtos, fachadas, automóveis, placas de sinalização. Médicos, veterinários e advogados viraram produtos também. Os centros comerciais, as ruas e os *boulevards* passaram a ser grandes vitrines com todo tipo de informação, que é lida rapidamente e sem intimidade, numa batida de olhos, onde pessoas passam a todo momento praticamente que despercebidas entre o leitor e elas, que também podem ser leitores desse tipo. Imagens e textos que seduzem e fazem produtos serem vendidos ou simplesmente desejados. Por tanto, todos lendo tudo ao redor, rapidamente e com menos concentração e com a pressa que a vida pós Revolução Industrial foi emprestando para todos. Esse é o leitor intermediário entre o contemplativo e o imersivo.

Seguindo o contexto de avanços que modificaram a forma de produzir, comunicar e viver, a revolução tecnológica caracteriza a aplicação dos conhecimentos e dos processos de leitura desta geração, visando além de uma realimentação cumulativa que promove inovação e uso em velocidades a serem aplicadas a partir de “n” processos a serem desenvolvidos, onde usuários e criadores se confundem diante da criação que se dá no decorrer do uso. É nesta perspectiva que surge o leitor imersivo. Este está a todo e qualquer tempo em prontidão para receber e ler novas informações, conduzindo seu próprio caminho em navegações alienares ou multilíneas (SANTAELLA, 2013), perambulando e se detendo em telas e programas de leituras, num universo de signos eternamente disponíveis. Baseando-se na trajetória histórica dos três leitores anteriormente referidos, em cada uma das épocas mencionadas são exigidas habilidades diferentes que mudaram a forma com que os leitores se relacionam com as mídias, principalmente quando o formato dos textos se modificou e vem se modificando desde os séculos passados e, por isso, falando-se de leitores e processos de leitura distintos. Isso porque é por meio de interações feitas pelo leitor virtual que, no Ciberespaço, o leitor utiliza

habilidades sensoriais, perspectivas e cognitivas quando entra em contato com infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão.

O aprimoramento das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicações) ampliou a capacidade de processar paralelamente informações de ordens diversas, operadas em dispositivos com capacidade visual e sonora veloz. Um exemplo disso são os celulares que possuem músicas, jogos, textos e vídeos ao mesmo tempo em que o usuário mantém uma comunicação online com outro sujeito. Emerge, então, o leitor ubíquo que surge dessa confluência de ações. Por ubiquidade compreende-se a capacidade de estar ao mesmo tempo em todos os lugares, já que, hoje em dia, os sinais de internet, televisão e comunicações móveis estão disseminados por toda a parte e se encontram disponíveis em todo momento. Diante disso, Santaella (2013) afirma que asações reflexas do sistema nervoso central, por sua vez, ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto cibernético em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual. O controle motor reage, em frações de segundos e sem solavancos ou descontinuidades, aos estímulos que vêm do mundo ao redor e do mundo informacional. A atenção é irremediavelmente uma atenção parcial contínua. Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial. Esse é o perfil cognitivo do leitor ubíquo.

A UBIQUIDADE DA INFORMAÇÃO: O CIBERESPAÇO

Um dos fenômenos mais marcantes deste século é a convergência da cultura e da técnica de modo geral, sendo que vários setores da vida contemporânea estão sendo substituídos, complementados ou articulados pelas tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que surgem novos domínios, já inteiramente técnicos, como é o caso da internet e da imagem digital. Certamente, esses fenômenos possuem um marco de origem, um momento que desencadeou o processo, a partir de um conjunto de fatos que redundaram no momento tecnológico atual. Esse processo de inovação tecnológica já se encontrava em curso no século XIX com a invenção da fotografia, do gramofone e outras tecnologias de registro analógico. A novidade de hoje encontra-se na possibilidade de tradução de dados do alógico e digital, o qual se concretiza num espaço denominado de Ciberespaço.

O termo surgiu com o autor de ficção científica Willian Gibson, em 1984, em sua obra *Neuromancer*. O vocábulo foi utilizado para designar um ambiente artificial onde trafegam dados e relações sociais de forma indiscriminada. Nessa obra, o ciberespaço é um espaço não físico no qual uma alucinação consensual pode ser experimentada diariamente pelos usuários. Para Lévy, o ciberespaço de Gibson tornou a *geografia móvel da informação*, normalmente invisível, em algo sensível e como resultado o termo foi logo adotado pelos desenvolvedores e usuários *das redes de rede* o novo espaço de comunicação proporcionado pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores onde estão incluídos todos os sistemas de comunicação eletrônica que transmitem informações oriundas de fontes digitais ou que sejam destinadas à digitalização. Lévy insiste no aspecto da codificação digital, pois esta condicionaria "o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação" (1999, p. 92). Este último - o virtual - é a característica essencial do ciberespaço. Na introdução de seu livro *Cibercultura*, Lévy apresenta um conceito do ciberespaço:

[...] É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

A partir disso, seria possível identificar a Internet como sendo esse novo meio levando a conclusão de que são as mesmas coisas. Contudo existe uma diferença fundamental a ser considerada. "As grandes tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado de informação e do conhecimento." (LÉVY, 1999, p. 32). Assim, a Internet pode ser vista como parte dessas tecnologias digitais, ou como a infraestrutura de comunicação que sustenta o ciberespaço, sobre as quais se montam diversos ambiente, como a Web, os fóruns, os chats e o correio eletrônico para ficar apenas com os exemplos mais comuns e disseminados. Portanto, o ciberespaço é o ambiente e a Internet uma das infraestruturas. Nesse sentido, questiona-se o perfil cognitivo do leitor ubíquo, já que esse usuário da hipermídia, uma vez que se coloca em diversos mecanismos de acesso através da navegação, desenvolve habilidades de leitura muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto tradicional impresso.

O raciocínio abduativo é próprio do leitor novato, que pratica a errância como procedimento exploratório em territórios desconhecidos. O indutivo é característico do internauta que já está em processo de aprendizagem, que navega em espaços desconhecidos, mas que segue passos de indução resultando em caminhos diversos, muitos, dentro de suas expectativas. E o último, o dedutivo, próprio daquele que já conhece todas as artes manhas do ciberespaço. Este último princípio trata de uma forma de raciocínio científico segundo o qual se deve partir do geral para o particular, isto é, a mente que avança para dentro do cibernundo e se debate com as diversas gamas de informações e conteúdos se reconstrói observando, então casos particulares num todo.

Considerando-se que o ciberespaço é, mas não exclusivamente, de uso por uma parcela da população consideravelmente em fase escolar, considera-se plausível refletir se é possível fazer uso do ciberespaço para o cotidiano enquanto educadores. De que maneira se pode utilizar essas novas tecnologias a favor do aprendizado, considerando que o público com o qual o professor lida dia a dia está cada vez mais envolvido e fascinado por elas?

A ESCOLA E O LEITOR UBÍQUO: UM CHOQUE DE ENTREMEIOS

Acredita-se que a literatura está para além do livro e que ela tem um papel fundamental para a educação e a sociedade a partir das mídias digitais através de meios eletrônicos como o computador, o tablet, o smartphone e a televisão. O que não diminui a importância do livro impresso que, sim, irá conviver com as novas formas de se publicar literatura.

Seguindo a pressuposição de Hayles (2009), se algo ameaça o futuro do livro não é a tecnologia, e sim o descaso pela leitura que verificamos nos dias de hoje. Portanto, não se quer que um usuário largue um livro para ler literatura digital, mas que leia uma obra de literatura digital, já que muitos são os trabalhos desenvolvidos nesta área. Nesse sentido, por exemplo, a animação, o hipertexto ou o som, em literatura digital, devem ser compreendidos como a ilustração na literatura infantil: não estão lá para incentivar o leitor a chegar ao texto, e sim para potencializar o efeito desejado.

Pautada numa perspectiva educacional que privilegia e supervaloriza os livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem, Nóvoa (1999) tem razão quando chama atenção para “a pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares” (p. 16). Ramal também vai nessa

mesma direção e levanta uma crítica à escola, afirmando que “sua organização se faz sobre o conhecimento objetivo dos fatos, seu currículo se estrutura em função de saberes que pretendem funcionar como verdades permanentes, absolutas e universais, independentemente do contexto” (*online*). Sendo assim, precisa-se romper com as práticas pedagógicas que impossibilitam a construção do conhecimento, com atividades “prontas” que não respeitam o ritmo de aprendizado de cada alunado. Por isso, seria fundamental que os professores flexibilizassem suas aulas, desenvolvendo metodologias inovadoras e inclusivas.

Diante disso, não se trata de buscar metodologias prescritivas do que a instituição deva ou não fazer para mudar tal cenário, mas compreender o seu papel num período em que os meios midiáticos vêm transformando a forma com a qual crianças e jovens se relacionam com o conhecimento a partir das imagens técnicas que são produzidas por máquinas como os desktops, laptops, palmtops e celulares. Nessa perspectiva, a literatura digital é uma forma atrativa, moderna e muito produtiva de se trabalhar com textos literários em sala de aula. É possível também aprender em outros ambientes, como o ciberespaço, que, por ser bastante utilizado pelas crianças e jovens atualmente, poderia se constituir como mais uma possibilidade na promoção de práticas educativas mediadas pela tecnologia

ANÁLISE DO MINICONTO *DOIS PALITOS* EM UM PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este trabalho apresenta a análise de um mini conto em um plano de aula de dois períodos de 45 minutos cada um e tem como corpus de leitura e análise o miniconto *Dois Palitos* de Samir Mesquita. O plano de aula pode ser executado em uma turma de nono ano do ensino fundamental.

O MINICONTO

O miniconto, ou microconto, ou nanoconto, é uma espécie de conto muito pequeno, produção que tem sido associada ao minimalismo. Embora a teoria literária ainda não o reconheça como um gênero literário à parte é evidente que as características do que se chama de miniconto são diferentes das de um “conto pequeno”. No miniconto muito mais importante que mostrar é sugerir, deixando ao leitor a tarefa de “preencher” as elipses narrativas e entender a história por trás da história escrita. Suas principais características são: Concisão:

expressar muitas coisas com poucas palavras. Narratividade: conta a história de uma determinada personagem que passa por uma mudança, uma transformação. Efeito: a leitura de um mini conto desperta no leitor emoções e sentimentos de acordo com suas expectativas vividas, sua sensibilidade, seus valores. Abertura: a partir da leitura do miniconto, o leitor faz associações com suas experiências de vida. Exatidão: a escolha de um bom vocabulário e palavras bem colocadas traz ao leitor a compreensão exata daquilo que o autor deseja transmitir ao leitor através de seu texto.

DOIS PALITOS, DE SAMIR MESQUITA

Utilizando o Flash, Samir põe o internauta diante de uma caixa de fósforos aberta, e cada clique nos fósforos apresentará ao leitor um miniconto da caixa. Mais do que textos dispersos, a unidade de *layout* e a brincadeira com os palitos de fósforo põe o leitor diante de um projeto literário uno, assim como quando se abre um livro de contos ou poesias: mesmo entendendo que os textos são independentes, sabe-se que houve um cuidado de composição por parte do escritor, que de alguma forma está refletido no objeto literário.

É um bom exemplo de uma estética que chega à internet a partir do texto impresso, encontra no novo meio espaço privilegiado de circulação e aos poucos é transformado por este meio, à medida que em obras como a de Mesquita deixam de ser mero exercício de concisão e convertem-se em estética para a produção de uma obra maior, completa, multilinear.

Naturalmente, esse tipo de trabalho nada mais é do que uma tentativa de explorar as novas ferramentas tecnológicas para produzir um texto literário narrativo, e a própria intenção de criar o *site Hiperconto*, onde este site se encontra, visa atrair outros autores de obras digitais para que enviem seus *links* e, aos poucos, se tenha um *corpus* consistente desse tipo de produção em língua portuguesa.



É interessante que, na medida em que a leitura acontece, o palito queima e cai, até restar o último e, assim, termina a história, ou seja, tanto o processo que vai desde a utilização do mouse até a leitura, da queima do fósforo até a compreensão, um longo-curto caminho é traçado, o que sugere uma atividade muito interessante de ser aplicada em sala de aula. Assim, o plano abaixo tem o objetivo de trabalhar com esses pressupostos com a finalidade de tornar a aula mais atrativa e tornar o ensino de língua e literatura mais significativo ao aluno, proporcionando uma experiência estética.

Prática de leitura

Local: sala de informática.

Objetivo geral:

- Interpretar o miniconto, observando elementos multimídiais na construção de uma narrativa breve, com ação única e tempo e número restritos de personagens em uma prática leitora.

Objetivos específicos:

- Analisar o miniconto Dois palitos, de Samir Mesquita, observando elementos estéticos e multimídiais de uma construção narrativa digital.
- Identificar aspectos e características do gênero;
- Realizar a leitura do miniconto.
- Socializar com os colegas os mini contos lidos através de debate.

Procedimentos:

- Relembrar com os alunos o que foi trabalhado em aula passada (o conto tradicional, sua estrutura e o texto lido).
- Falar aos alunos dos benefícios que a tecnologia nos proporciona e como nossa vida se afeta nela.
- Pedir aos alunos como a tecnologia os afeta e como eles percebem isso.
- Explicar aos alunos que assim como as pessoas passam por certas mudanças com a tecnologia, as obras literárias também.
- Abordar aos alunos como o conto pode se transformar estando na Web.
- Falar brevemente aos alunos sobre o autor Samir Mesquita que ele trabalha com esse tipo de gênero.
- Solicitar que eles acessem o site: <http://www.samirmesquita.com.br/doispalitos.html>
- Mostrar aos alunos um exemplo de miniconto, fazendo uma demonstração.
- Explicar aos alunos que o miniconto pressupõe uma interpretação livre.
- Permitir que os alunos realizem a atividade de leitura em duplas e discutam sobre o que estão lendo.
- Após o término da atividade, as duplas deverão relatar qual dos minicontos mais chamou a atenção e por que e assim, será o debate.
- Se sobrar tempo, o professor pode mostrar outras formas de manifestação da literatura como a poesia no meio digital através do site coleção de literatura eletrônica.

A experiência mostra que muitos jovens não leitores são fígados pelo aspecto lúdico desse novo tipo de literatura e acabam inclusive citando a literatura digital nas redes sociais e nas conversas em casa. Porém, como essa literatura é ainda recente, a forma pedagógica de como trabalhar com a literatura digital em sala de aula ainda está sendo descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sociedades contemporâneas e as do futuro nas quais vão atuar as gerações que agora entram na escola requerem um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores da dinâmica social. Além disso, o atual leitor encontra-se diante de uma nova forma de conceber o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação e a informação. Dentro dessas novas tendências, se encontra o desafio do educador saber orientar e utilizar a informação. Uma

nova relação com o saber deve ser entendida, pois o que é não se pode ser mais previamente planejado, nem precisamente definido e sabe-se que a escola é um organismo vivo, e não estático.

Os novos paradigmas educativos que substituirão os antigos supõem diferentes aplicações tecnológicas. Logo, a escola precisa deixar de ser uma agência transmissora de informação e transformar-se em um lugar de análises críticas e produção de informação. Para que isso seja possível é preciso prover a formação cultural básica, assentada no desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas.

Portanto, ao aproximar a leitura e a literatura de alguém que não esteja habituado com livros, mas seja familiarizado com computadores e *tablets*, a literatura digital pode, sim, formar leitores, incentivar a leitura, sendo inclusive uma ótima ferramenta para a sala de aula. Entretanto, estudos comprovam que o grande problema da falta de leitura no Brasil é o baixo investimento em educação. Muitos jovens saem das escolas sem a proficiência de leitura necessária para vencer um romance, por exemplo, e soma-se a isso o desprestígio social da leitura em nosso país. Dessa forma, parece que o que realmente forma leitores é o professor, é a escola, a educação. Mas a literatura digital pode ser uma aliada nesse árduo processo.

REFERÊNCIAS

DOIS PALITOS. Disponível em: <<http://www.samirmesquita.com.br/doispalitos.html>>. Acessado em: 20 de agosto de 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITERATURA DIGITAL. Disponível em: <<http://www.literaturadigital.com.br/?pg=25009>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999.

RAMAL, Andrea Cecilia. Formar professores na cibercultura. **Revista da AEC**, jun. de 2000.

SANTAELLA, LUCIA. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. 2013.

A LITERATURA ELETRÔNICA E A LEITURA DA POÉTICA DIGITAL

Cícero Santolin Braga

Resumo: Nas sociedades ocidentais, a informação tem se encontrado disponível de maneira rápida, barata e disseminada. Diante do fluxo da sobrecarga, há a necessidade de filtrar e discernir esse excesso de preceitos que encontram sua forma no universal sem totalidade, peculiaridade de uma cultura *eXtrema* e ubíqua. Nesse sentido, a tecnologia digital tem propiciado o surgimento de novos textos, dentre eles (sub) gêneros literários e novas formas de ler e conceber tanto esses *corpora* quanto as suas leituras. Consequentemente, neste último caso, criam-se novos percursos de leitura e de aprendizagem. O presente artigo, após uma breve explanação sobre algumas particularidades da leitura poética em ambiente eletrônico, apresenta alguns dos principais argumentos recentes que procuram situar essas leituras na era da eletrônica a partir de pensamentos de autores como Hayles (2009), Santaella (2013) e Costa (2015). Ao final, apresenta-se uma breve reflexão sobre como a escola tem sentido os reflexos dessa nova concepção de aluno leitor ubíquo.

Palavras-chave: Percursos. Leitura. Poética. Leitor ubíquo.

INTRODUÇÃO

A cada novo dia, em um meio comum de comunicação, novos conhecimentos e tecnologias são criadas e aprimoradas, sendo colocadas à disposição de quem delas se utiliza em uma velocidade cada vez mais aperfeiçoada. Lévy (1999) aponta que, independentemente do tipo de mensagem que possa ser encontrada no meio ubíquo, ela pode ser explicitada ou medida, sendo traduzida digitalmente, ou seja, a partir de números. Isso significa que a “digitalização permite um novo tipo de tratamento de informações eficaz e complexo, impossível de ser executado por outras vias”. (LÉVY, 1999, p. 53). Em adição a esta afirmativa, Hayles afirma que “a digitalidade é tão essencial para os processos contemporâneos de composição, armazenamento e produção que o meio impresso deveria ser evidentemente considerado uma forma de produção de arquivos digitais, e não uma mídia separada instantânea”. (HAYLES, 2009, p. 163).

A alteração na maneira de conceber uma informação, seja esta a partir de textos, imagens ou vídeos, explica a sinergia de milhões de pessoas que utilizam um meio comum, a internet. Nessa perspectiva, não se nega a globalização de conteúdos online organizados paradoxalmente, e sim que “muitas vezes são superficiais e quantitativamente limitados”. (MARTEL, 2015, p. 431). Dessa forma, a fim de que haja certo tipo de seleção de material que realmente atenda às necessidades humanas, sejam elas momentâneas ou não, observa-se,

diante disso, uma *heterarquia dinâmica* (HAYES, 2009), isto é, um sistema no qual não há um controle centralizado vertical, mas que predomina uma ordem consensual, como um fator real e determinando na relação homem X máquina.

DESENVOLVIMENTO

Pensando-se no âmbito de textos literários na ubiquidade, questiona-se, a partir de reflexões de Hayles (2009), como é possível diferenciar o que é ou não literatura? Quais alterações nos âmbitos culturais e sociais a longo prazo podem estar relacionadas com a difusão da digitalização? E quais as mudanças para o futuro da escrita? Momentaneamente, pode-se afirmar que essa descoberta deve levar em conta o fato que o texto digital “amplia-se nas direções de tudo que pode permitir o *mixed*, o híbrido da montagem e da colagem no possível e no quase impossível das dialéticas *patchwork* assimétricas do dissonante e do simultâneo”. (RETTENMAIER, 2016, p. 224).

Ao ver de Santaella, a autora sugere que a literatura digital, ou a ciberliteratura, é “aquela que nasce no meio digital”. (SANTAELLA, 2013, p. 207) que se projeta de forma híbrida em função do seu meio, uma vez que há a literatura eletrônica que nasce da transição do meio impresso para o digital e aquela que é fruto do ventre digital. Neste trabalho, a ênfase será dada à literatura que nasce no mundo das redes e mídias programáveis por se levar em conta as animações, as artes e os designs digitais por estarem esses elementos presentes à cultura visual eletrônica com maior precedência.

De acordo com o pensamento de Hayles (2009), infere-se que os principais gêneros do cânone da literatura eletrônica surgiram de duas formas diferentes. A primeira a partir da maneira como o usuário vivencia os textos, e a segunda pelo fato de eles terem em sua estrutura a especificidade do código base. Não é de se surpreender, então, “que alguns gêneros venham a ser conhecidos pelo software utilizado para criá-los”. (HAYLES, 2009, p. 23). Assim sendo, tais ficções apresentam um repertório repleto de “variedade de técnicas, incluindo uma exibição visual, gráficos, animações e modificações inteligentes dos dispositivos literários tradicionais”. (HAYLES, 2009, p. 25). Em confluência a isso, muitos escritores, artistas e intelectuais que têm interesse voltado a esse meio dedicam a sua atenção a eventos definitivamente não lineares que são criados e combinados a partir de algoritmos aleatórios. Isso está relacionado ao rompimento do verso poético com justaposições

disjuntivas que o subvertem a partir da metade, sendo o que Katherine Hayles denomina de *arte generativa*.

A utilização de um algoritmo “para gerar textos de acordo com o esquema aleatório ou para misturar e rearranjar textos preexistentes” (HAYLES, 2009, p. 33) é uma das principais características da literatura eletrônica. Um exemplo dessa experiência é o poema em *Flash* cuja funcionalidade somente é possível por procedimentos algorítmicos que transluz o significado do texto em telas sequenciais.

Transmuta-se de um hipertexto a outro, formando o plano hipertextual indefinidamente em virtude do desdobramento de textos que se subdividem e, logo em seguida, unem-se, sendo este todo a grande multiplicidade de sentidos. A esse fluxo recombinante (HAYLES, 2009), Lévy deu o nome de *cibernarte* a qual:

[...] requer novos critérios de apreciação e de conservação que entram muitas vezes em contradição com os hábitos atuais do mercado de arte, como a formação dos críticos e as práticas dos museus. Essa arte, que reencontra a tradição do jogo e do ritual, requer também a invenção de novas formas de colaboração entre os artistas, os engenheiros e os mecenas, tanto públicos como privados. (LÉVY, 1999, p. 137).

Afirma-se que, em contexto de ubiquidade, as experiências de leitura somente seriam possíveis graças a quatro elementos convergentes que se unem na formação de um *corpus*, são eles: o vídeo, a oralidade, a imagem e a música.

O vídeo pode ser convertido em uma obra de arte devido à forma como se converteu em registro de memória. Faz-se menção a essa afirmativa quando Santaella diz que esta mídia é “um meio híbrido, miscigenado, promíscuo por sua própria natureza”. (SANTAELLA, 2013, p. 174). Não obstante, a questão a ser enfocada aqui não é o de sua natureza, e sim “o da sua contribuição para a arte infinitamente plural das últimas décadas”. (DUGUET, 2009, p. 49).

Diante de uma gama de experimentações artísticas e teatrais aplicadas ao vídeo, emerge um campo de tensão que imanta uma parte realmente considerável da produção contemporânea de arte. Desse modo, a partir dos anos 1990, o vídeo veio a ser incorporado em procedimentos artísticos relacionados às linguagens digitais e à interatividade, quando a edição em tempo real possibilita ao público ver a combinação entre a interface digital e o vídeo ao vivo. Com isso, o vídeo tornou-se “um campo desterritorializado e nômade, um vídeo diluído no espaço híbrido virtual cuja convivência se dá em diferentes circuitos midiáticos”. (SANTAELLA, 2013, p. 180). Nessa perspectiva:

O movimento Fluxus, a arte performática e artes do corpo, arte pop, arte povera, minimalismo, arte conceitual, música da vanguarda, dança e teatro contemporâneo e outras atividades culturais multidisciplinares irradiavam influências marcantes, o que levou os videoartistas a se reaproveitarem dessa mistura de ideias e atitudes, enriquecendo a criação videográfica, inclusive com a exploração do potencial espacial e escultural do vídeo naquilo que passou a ficar conhecido sob o nome de videoinstalação, tudo isso em oposição flagrante ao entretenimento de massa de televisão. (SANTAELLA, 2013, p. 177).

Um fator que emergiu diante das referidas performances artísticas foi a linguagem oral que, na visão de Ong (1982) e Havelock (1986), constituiu-se como uma segunda oralidade, a qual veio tomar conta de todos os cenários das mídias. A multimodalidade das obras digitais desafia tanto criadores, quando usuários e críticos a reinventar interpretações para a efetivação da leitura e efetivação da experiência estética. Dessa maneira, esta, juntamente com o vídeo, a leitura e a compreensão de imagens é aliada neste processo. Todavia, afirma-se que não é qualquer vídeo realizado com arte digital que faz uso da oralidade, justamente porque são poucas as manifestações no campo deste produto devido à hibridação do contexto de produção e concepção final da obra.

Infelizmente, a educação, enquanto instituição mantenedora da eficiência de socializar um indivíduo, tem dado pouca atenção ao entendimento da oralidade, da visão e ao desenvolvimento e aprimoramento da capacidade de entendimento das imagens visuais, sejam naturais, sejam criadas pelos seres humanos. “A educação tem tido, em relação à compreensão das imagens visuais, uma atitude ingênua, como se aquilo que se vê fosse dotado de transparência em relação ao que significa e à forma como repercute em nossa mente”. (COSTA, 2015, p. 84). Para que o entendimento de imagem seja possível, adotam-se três sentidos que são de grande relevância para este trabalho, sob a visão de Costa (2015).

O primeiro sentido da palavra *imagem* diz respeito à percepção visual do mundo que cerca o indivíduo. Isso se concretiza quando raios luminosos, refletidos pelas superfícies materiais sobre as quais incidem, atingem a retina ocular e nela se organizam sob a forma de informações visuais daquilo que a visão alcança. Esse processo, embora espontâneo e instintivo nas pessoas dotadas de visão, desenvolve-se ao longo da vida e torna-se cada vez mais complexo, abstrato, consciente e seletivo. “O ato de enxergar o mundo vai se enriquecendo de experiências, sentimentos e valores, fazendo com que nossa experiência de perscrutá-lo seja uma busca pelo que é familiar, conhecido e significativo”. (COSTA, 2015, p. 85).

O segundo sentido da palavra *imagem* refere-se aos processos mentais e cognitivos humanos especialmente explicados pelo filósofo Jean-Paul Sartre em seu livro *A imaginação*. O autor define como imagem a síntese perspectiva produzida na mente humana, por meio da qual se registra uma determinada experiência vivida por meio da visão e dos demais sentidos humanos. Trata-se, assim, “de uma imagem abstrata, mental e formada pelo pensamento. [...]”. Essa imagem é a base dos processos mentais, abstratos e cognitivos humanos”. (COSTA, 2015, p. 86). É ela que permite a reflexão, a memória e os juízos de valor. Compartilhar essas imagens internas que uma pessoa forma a partir da experiência vivida é a base da cultura, espaço privilegiado no qual o indivíduo intercambia suas visões de mundo, por meio da linguagem e dos signos (COSTA, 2015).

O terceiro e último sentido da palavra *imagem* corresponde aos textos visuais produzidos pelas pessoas para comunicarem-se umas com as outras. A partir de linguagens gráficas e visuais, se expressam a subjetividade e as ideias, o que possibilita, com isso, uma experiência coletiva. (COSTA, 2015). Isso porque, diante das perspectivas da imagem, o ato de ver encontra-se distante de uma concepção simples e espontânea, mesmo que fatores perceptivos e cognitivos sejam necessários, já que “trata-se de um processo importantíssimo que exige aprendizado e aperfeiçoamento e que, portanto, precisa fazer parte da educação”. (COSTA, 2015, p. 87).

No que se refere à interpretação de imagens, Erwin Panofsky, um importante historiador de arte, estudou profundamente os diferentes processos de interpretação de obras visuais e identificou três níveis diferentes de aprofundamento no processo de leitura das imagens.

O primeiro denominou de conteúdo temático natural ou primário. Esta abordagem refere-se ao processo de identificação de formas, linhas, cores, ou do conjunto desses elementos que remetem a certas cenas que são familiares à pessoa. Nesse nível interpretativo o ser humano é capaz de distinguir aproximadamente “a época a que se refere a imagem, a classe social dos personagens, o caráter religioso ou laico da imagem e até mesmo cenas históricas ou míticas a que se refere”. (COSTA, 2015, p. 89). Isso mostra claramente que a visão com a qual uma pessoa aprende a se posicionar espacialmente e a reconhecer objetos e seres não é um processo apenas físico, mas também mental e cognitivo. É nesse processo que se estruturam e organizam as informações visuais que se recebe do mundo, dando-lhes sentido (COSTA, 2015).

Finalmente, num nível mais profundo, o qual Panofsky chamou de significado intrínseco ou conteúdo, uma pessoa é capaz de identificar a imagem como parte de um conjunto maior de obras sobre as quais há referências. Isso remete à intertextualidade devido ao fato de, para poder se compreender uma obra, necessita-se conhecer a outra a que se faz menção. Isso pode acarretar dificuldades de compreensão, o entendimento do conteúdo explícito da imagem, e de interpretação, ou seja, que conexão, ou crítica social, por exemplo, a obra pode estar abordando. Diante disso, para que os sentidos contidos numa imagem sejam decifrados, há a necessidade de “conhecer os códigos da linguagem visual e, pelo menos parcialmente, o universo ao qual se referem”. (COSTA, 2015, p. 88).

Diante do mencionado, acredita-se que “[...] as imagens não se lêem. Sentem-se, compreendem-se, analisam-se e percebem-se”. (SANTAELLA, 2013, p. 208). Isso se reflete na configuração de toda e qualquer imagem que se conforma necessariamente aos potenciais e limites da mídia em que a sua linguagem se materializa perante o dispositivo em que um determinado texto possa ser acessado.

O recurso que contribui para uma nova configuração poética é a música cuja principal mutação na passagem para o digital é antes definida pelo processo recursivo aberto de “*sampling*, mixagem e remixagem, isto é, pela extensão de um oceano musical virtualmente alimentado e transformado continuamente pela comunidade dos músicos”. (LÉVY, 1999, p. 150). Concomitantemente a isso, “certo é que o texto perdeu sua autonomia tão acarinhada pela modernidade e agora é atravessado por muitos e diversificados saberes, que os leitores atualizam como lhes aprouver”. (BORDINI, 2016, p. 191). Essa nova mentalidade implica uma mudança radical nas estruturas da escola.

CONCLUSÃO

Um dos maiores benefícios que a aprendizagem na era da ubiquidade promove é a do prazer pela leitura. Porém, isso não sugere a substituição da aprendizagem em ambientes físicos pelos virtuais. O que se argumenta é que os espaços multirreferenciais de aprendizagem, definição de Ardonio (1998), para este ambiente, é um complemento para a aprendizagem, pois “quem ganha com essa complementaridade é o ser humano em formação pelo acréscimo de possibilidades que a ubiquidade lhe abre”. (SANTAELLA, 2013, p. 306). Diante disso, atividades com aspectos tecnológicos, como os *games*, por exemplo, poderiam contribuir para um processamento de novas habilidades, dentre as quais “estaria a capacidade

de interagir com informação lateral, em um processamento visual paralelo próprio aos *games*”. (RETTENMAIER, 2013, p. 144).

O desafio maior que a aprendizagem ubíqua traz aos sistemas de ensino é a pressão que ela causa sobre o papel tradicional do professor, que, agora, mais do que nunca, está longe de ser o detentor do saber (SANTAELLA, 2013).

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória. Leitura no século XXI: o meio substitui a mente?. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina. (Org.) **Leitura: história e ensino**. Rio de Janeiro: Edelbra; 2016. p. 189-204.

COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global; ALB, 2009. p. 81-98

DUGUET, Jeffrey Shaw. “From expanded cinema to virtual reality”. In: DUGUET, Anne-Marie *et al.* (eds.) **Jeffrey Shaw – A user’s manual. From expanded cinema to virtual reality**. Karlsruhe: ZKM, s/d, p. 21-58).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTEL, Frédéric. **Smart: o que você não sabe sobre a Internet**. São Paulo: Civilização Brasileira. 2015.

RETTENMAIER, Miguel. O escritor e o *multiplayer*: bibliotecas e *games*. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina. (Org.) **Leitura: história e ensino**. Rio de Janeiro: Edelbra; 2016. p. 215-236.

RETTENMAIER, Miguel. Sub-40, sub-20 e sub zero: a literatura e a leitura em tempo de telas. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Coord.). **Questões de literatura na tela**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus; 2013.

A GRANDE REPORTAGEM MULTIMÍDIA COMO PRÁTICA IMERSIVA DE LEITURA

Débora Cerutti Viegas
Suzanne Borela

Resumo: As reportagens multimídias, produtos do jornalismo online, apresentam estratégias narrativas que permitem a autonomia dos leitores e a interação com a informação. Este artigo apresenta uma breve reflexão teórica sobre as potencialidades da grande reportagem multimídia, com o objetivo principal de apontar as diferentes possibilidades de construção de trajetos imersivos de leitura no ambiente digital. Para isso, introduzimos os conceitos de webjornalismo, reportagem multimídia e narrativa imersiva, apoiadas, principalmente, nas perspectivas teóricas de João Canavilhas (2014), Ramón Salaverría (2014) e Raquel Longhi (2009; 2011; 2014). Por meio do método empírico-dedutivo, duas grandes reportagens multimídia são analisadas - *UOL TAB* e *Estadão* -, e contribuem com a reflexão sobre as práticas de leitura na web.

Palavras-chave: Reportagem multimídia. Práticas de leitura. Webjornalismo. Imersão.

INTRODUÇÃO

Conteúdos inovadores e de qualidade vêm ganhando espaço nas plataformas noticiosas, mostrando que o webjornalismo está sempre em busca de aprimoramento. As tecnologias digitais oportunizam aos meios de comunicação diferentes formas de relação com o público, que resultam em novos processos de leitura. A plataforma online potencializa as características do jornalismo, contribuindo com diferentes recursos que podem ser utilizados nas produções. Muitos elementos têm sido incorporados na linguagem do webjornalismo, como infográficos, *newsgames*, vídeos interativos, *slideshows*, entre outros.

Ao analisar as grandes reportagens dos portais do *UOL* e do *Estadão*, percebemos iniciativas inovadoras que possibilitam efeitos interativos e imersivos nos leitores. O *corpus* escolhido é composto por duas reportagens multimídias: a primeira delas, “O Futuro do Gênero”, integra a série *UOL TAB*, do portal de notícias *UOL*; e a segunda, “Crack: a invasão da droga nos rincões do sossego”, foi desenvolvida para a seção *Especiais* do site do jornal *Estadão*.

Para a realização da análise utilizamos o método empírico-dedutivo, ou seja, quando a base teórica já apresentada dá suporte à investigação do *corpus* escolhido. Apresentamos um quadro conceitual sobre as noções de webjornalismo, grande reportagem multimídia e

imersão, discutindo as funcionalidades dos recursos e elementos dentro do ambiente digital. Após, identificamos o modo como a prática imersiva de leitura se configura a partir das potencialidades das narrativas das grandes reportagens multimídias.

JORNALISMO MULTIMÍDIA

O início do webjornalismo foi marcado principalmente pela transposição da narrativa dos meios de comunicação convencionais – rádio, televisão e impresso – para o meio online. Com as potencialidades da web, os meios de comunicação precisaram se adaptar e reinventar a forma de produção. Na medida em que os meios tecnológicos foram evoluindo, o jornalismo foi experimentando novas estratégias narrativas, ofertadas por uma convergência de linguagem.

Com o surgimento das plataformas online, surgiu também a possibilidade de incorporar e combinar múltiplos formatos em uma mesma publicação jornalística. O termo multimídia, que é definido por Salaverría como “a combinação de pelo menos dois tipos de linguagem em uma só mensagem” (SALAVERRÍA, 2014, p. 30), se fez mais presente neste meio. A era da multimedialidade teve sua ascensão na internet, mas não o seu início, se levarmos em consideração que as práticas jornalísticas já combinavam diferentes linguagens no formato impresso ou televisivo, por exemplo.

Construir uma mensagem multimídia com eficácia “implica coordenar tipos de linguagens ou formatos que tradicionalmente se manipulavam separados” (SALAVERRÍA, 2014, p. 32). Texto, foto, vídeo, infografia, ilustrações e até mesmo o aparecimento do *newsgame* fazem parte do cenário atual do webjornalismo que, a partir destes elementos, permite novos modos de leitura e interação com o público.

O webjornalismo apresenta características perceptíveis em seu desenvolvimento e que marcam uma nova forma de produção e apresentação dos conteúdos. Algumas delas, interatividade, hipertextualidade, memória, multimedialidade, ubiquidade, instantaneidade e personalização (CANAVILHAS, 2014), fazem a diferença para os leitores. Para Canavilhas, “o sucesso do webjornalismo depende da qualidade dos conteúdos, sendo obrigatório que estes tirem o máximo partido das diversas características do meio.” (CANAVILHAS, 2014, p. 21).

Com tantas possibilidades ofertadas pelas novas tecnologias, a composição das narrativas passa a ser híbrida, isto é, utiliza-se de diferentes linguagens em um mesmo

processo. A combinação e a integração de elementos configura um novo formato de linguagem: a hipermídia. Porém, é preciso ir além da simples disposição das formas expressivas em um conteúdo. Para Longhi (2009) “a hipermídia atua para a criação de narrativas nas quais o acompanhamento de informações adicionais ao texto significa, por si só, um elemento fundamental da informação on-line”, (LONGHI, 2009, p.192). Os produtos jornalísticos, portanto, não só migram para o espaço online, como se reinventam e ganham novos formatos a cada aparato e possibilidade tecnológica, em busca do aperfeiçoamento da recepção dos conteúdos para leitores.

A GRANDE REPORTAGEM MULTIMÍDIA: ELEMENTOS, CARACTERÍSTICAS E ESTRATÉGIAS

Um formato que vem ganhando espaço também no meio online é a grande reportagem. Devido, principalmente, a possibilidade de produção de conteúdos multimidiáticos que incorporam elementos como slideshows, infográficos e games, esse formato se renova e conquista lugar no webjornalismo, mas com outra definição, uma *Grande Reportagem Multimídia*, ou *GRM* (LONGHI, 2014): um formato expressivo do jornalismo. Para a autora o espaço da grande reportagem multimídia é “onde o jornalismo online mais tem explorado as possibilidades de convergência de linguagens do meio digital” (LONGHI, 2014, p. 900).

Na grande reportagem multimídia algumas características são especialmente fundamentais para atender a demanda por conteúdos diferenciados e de qualidade no meio online, e a interatividade é uma delas. Essencial na comunicação, ela é “a capacidade gradual que um meio de comunicação tem para dar maior poder aos utilizadores tanto na seleção de conteúdos (‘interatividade seletiva’) como em possibilidades de expressão e comunicação (‘interatividade comunicativa’)” (ROST, 2014, p. 55).

A evolução das tecnologias de informação e comunicação permite que os leitores interajam com as publicações webjornalísticas, de forma que haja uma espera, cada vez mais, por espaços abertos a compartilhamentos. Conforme aponta Rost (2014):

O contacto, a participação e o conteúdo que os utilizadores partilham, contribuem para definir as formas que o jornalismo atual adota. A interatividade é um conceito ponte entre o meio e os leitores/utilizadores, porque permite abordar esse espaço de relação entre ambas as partes e analisar as diferentes instâncias de seleção, intervenção e participação nos conteúdos do meio. Insere-se nessas zonas de contacto entre jornalistas e leitores, que as tecnologias têm alargado e simplificado. (ROST, 2014, p. 53).

O autor lembra, ainda, que essa característica também implica na transferência de poder parcial ao leitor, tanto porque ele pode decidir o caminho de navegação, recuperação e leitura, quanto porque dá a ele a oportunidade de se expressar e se comunicar com outros utilizadores. Rost (2014) aponta que há dois tipos de interatividade, a seletiva e a comunicativa, e descreve as diferenças das modalidades de interação no esquema apresentado abaixo:

	Interatividade Seletiva	Interatividade Comunicativa
Interatuentes	A interação das pessoas com os conteúdos (ou com a máquina ou com o sistema)	Interação entre pessoas
Em que consiste a interação	Um indivíduo escolhe uma opção e o sistema responde	Há emissores e recetores que podem trocar de papéis
Papel do leitor	O utilizador é um recetor (interativo) de conteúdos	O utilizador é também produtor de conteúdos
Previsibilidade das respostas	Número de possibilidades de resposta limitado	Infinitas possibilidades de resposta
Dimensão da interatividade	A participação do leitor não adquire relevância pública; só tem uma dimensão individual	O resultado da participação do utilizador toma uma dimensão pública
Opções interativas	Ligações hipertextuais, motores de busca, infografias, modalidades de personalização, RSS	Comentários, blogues, fóruns, entrevistas abertas, <i>chats</i> , envio de notas/fotografias/vídeos

Figura 1: Quadro de modalidades interativas. Fonte: ROST, 2014, p. 59

As modalidades apresentadas pelo autor são possibilidades interativas que fazem parte da grande reportagem multimídia, e que são definidas no momento da produção dos conteúdos. Neste formato expressivo é possível perceber a dedicação na elaboração dos conteúdos, que contam com apuração avançada sobre o tema, elementos visuais, como vídeos, fotos e slideshows, infográficos interativos, *newsgames*, efeitos sonoros, dentre tantos outros possíveis na plataforma online.

ESTRATÉGIAS NARRATIVAS

A narrativa jornalística pode utilizar vários recursos para construir suas produções, na web essas estratégias ganham força com as possibilidades que a plataforma oferece aos produtores. Um recurso que está se tornando mais presente nas produções webjornalísticas é o *newsgame*. Este elemento refere-se a jogos feitos com base em notícias ou em acontecimentos em curso, e possibilita uma grande expansão nas narrativas, pois são jogos interativos que vem ganhando espaço na GRM. O *newsgame* se apropria de diversas formas de narrativas do

jornalismo, como texto, imagem e som, e cria um espaço de interatividade com o usuário, ao mesmo tempo em que transmite informações referentes ao conteúdo produzido. Outro elemento capaz de combinar recursos e potencializar a apresentação das informações é o infográfico interativo. A ferramenta contribui com a narrativa ao “evidenciar detalhes muitas vezes difíceis ou quase impossíveis de serem explicados através de uma narrativa jornalística textual convencional” (TEIXEIRA, 2008, p. 164).

O texto escrito, elemento central na produção jornalística, ganha no meio online uma nova formatação. Segundo Canavilhas (2014),

[...] mais do que um mero conjunto de palavras ou frases organizadas segundo um conjunto de regras preestabelecidas, o texto transforma-se numa tessitura informativa formada por um conjunto de blocos informativos ligados através de hiperligações (links), ou seja, num hipertexto. (CANAVILHAS, 2014, p.4).

Blocos informativos, conforme Canavilhas, são “uma unidade informativa autónoma, independentemente de ser composta por texto, vídeo, som ou qualquer tipo de imagem”. (CANAVILHAS, 2014, p. 18). Logo, o hipertexto mudou a arquitetura noticiosa, pois possibilitou separar a informação em blocos informativos, conectados por meio de hiperligações. Ainda, conforme o autor, essa fator “abre uma diversidade de itinerários de leitura tão vasta quanto o número de arranjos e combinações possíveis” (CANAVILHAS, 2014, p. 9).

As produções webjornalísticas estão cada vez mais apostando em conteúdos detalhados, regados de informações que se propõe mais completas e diversos elementos multimídias. Uma aposta é o estilo “*longform*” – ou texto longo –, um fenômeno recente que desafia as antigas características propostas para o texto na web. Além da extensão do conteúdo, o *longform* “se destaca não apenas pelo formato, mas também pela apuração, contextualização, e aprofundamento. Textos com essa característica propõem uma leitura mais lenta e um leitor disposto a dedicar tempo para a mesma.” (LONGHI; WINQUES, 2014, p.3). A possibilidade de usar tantos recursos resultam em conteúdos que estimulam o leitor a participar e a adentrar nas produções webjornalísticas. A criação da narrativa é pensada com o propósito de atrair o usuário para esse universo de diferentes linguagens.

O envolvimento com histórias, fatos e conteúdos jornalísticos está cada vez mais presente no cotidiano dos leitores, principalmente quando se trata da grande reportagem multimídia. Todos os sentimentos e sensações despertados nessas produções se devem em

função da capacidade que a narrativa tem de mexer com nossos sentidos, quando construída sob a perspectiva de conceitos como a remediação e a imersão.

A apropriação de peculiaridades que uma mídia faz de outra que a antecede é a lógica da remediação. O processo de remediação, ou o surgimento de um novo meio, conforme Bolter e Grusin, é “aquilo que se apropria das técnicas e significados sociais de outra mídia e cuja pretensão é dar-lhes vida ou repaginá-las em nome do real” (BOLTER E GRUSIN, 2000, p. 65). A remediação é uma das principais características das novas mídias. Na busca pela aproximação da realidade, os meios de comunicação se modificam e a remediação acontece pela lógica da imersão.¹

A vontade do usuário de mergulhar no conteúdo e vivenciar o ambiente virtual como uma realidade mista através da rede é o fenômeno da imersão. Em uma grande reportagem multimídia, por exemplo, a imersão permite que o leitor entre no universo do conteúdo recebendo informação e experimentando sensações distintas por meio do texto, de sons, de imagens, de games e outros recursos potencializados pela web. Portanto, o jornalismo se apropria de suas possibilidades ofertadas pelas novas tecnologias para a criação de narrativas inovadoras e convidativas aos leitores.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA IMERSIVA DE LEITURA

É perceptível que os portais noticiosos estão cada vez mais dedicando espaços exclusivos para conteúdos de fôlego, como as grandes reportagens multimídias. A visualização das estratégias narrativas que configuram uma prática imersiva de leitura parte, portanto, da base conceitual já apresentada neste trabalho. A seguir, identificamos os principais elementos que podem ser mobilizados em uma grande reportagem multimídia.

UOL TAB E AS APROPRIAÇÕES DO WEBJORNALISMO: O NEWSGAME

Em 2014 o portal *UOL* lançou um novo projeto editorial de conteúdo multimídia chamado *UOL TAB*. Semanalmente é lançada uma versão do *TAB*, com elementos e recursos multimídias e o objetivo de levar informação de forma diferenciada. Assim é o *TAB* analisado

¹ Bolter e Grusin (2000) apontam que a remediação acontece por três lógicas diferentes: a imediação, a imersão e a hipermediação. Apesar dessas lógicas estarem ligadas, desenvolveremos neste trabalho apenas a noção de imersão, por estar relacionada aos processos de leitura que tratamos em nossa análise.

neste artigo, “O Futuro do Gênero”, que discute a questão do feminino e masculino na sociedade e a força do unissex na contemporaneidade.

O *TAB* carrega características como o texto *longform* e a forte presença de elementos interativos. Em “O Futuro do Gênero” a fotografia está presente em diversos momentos, principalmente apresentada em forma de *slideshow*. Sobre o uso deste formato no jornalismo, Longhi (2011) comenta:

Tal e como vem sendo utilizado no webjornalismo, o *slideshow* pode **ser definido como uma sequência de imagens estáticas, associado a uma notícia, ou história, que podem ser acionadas a partir de uma** tecla única, caso do *play*, que possibilita sua progressão sem a necessidade de intervenção do usuário, ou ainda, acessáveis a partir de setas ou números que abrem cada imagem em particular. (LONGHI, 2011, p.9).

Esse recurso permite uma interatividade seletiva (ROST, 2014) na reportagem, pois pede que o leitor ative a passagem de fotos com o cursor do mouse, podendo iniciar ou interromper a visualização a qualquer momento através de um botão localizado na tela inicial da apresentação de fotos.

A infografia também está presente nesta produção como uma forma interativa de leitura. Ao incorporar este elemento, a reportagem apresenta informações sobre celebridades e estilistas que colaboraram com uma moda mais democrática e neutra na sociedade. A infografia é composta por imagem e texto e funciona como uma linha do tempo, em que é comandada pela barra de leitura lateral.

Dois *newsgames* integram a narrativa deste *TAB*, possibilitando interação e aprendizado através de jogos informativos. Neles, os leitores fazem suas escolhas com a proposta de distinguir o que é feminino, masculino ou unissex, que resultam na produção de determinadas informações.



Figura 2: Newsgame "NOMES". Fonte: Uol TAB, 2015.



Figura 3: Newsgame "SEPARE". Fonte: Uol TAB, 2015.

Este é um dos elementos que contribuem na configuração de uma prática imersiva de leitura, pois o leitor adentra o conteúdo, interagindo diretamente com ele. A incorporação do *newsgame* na grande reportagem multimídia possibilita uma resposta mais eficaz ao usuário.

A INFOGRAFIA INTERATIVA NA GRANDE REPORTAGEM MULTIMÍDIA DO *ESTADÃO*

“Crack: a invasão da droga nos rincões do sossego”, produzida pela equipe de reportagem do *Estadão*, apresenta o problema do aumento de usuários de crack no estado de

São Paulo, com foco na realidade das cidades interioranas, que lidam com um avanço assustador de consumidores da droga. A construção desta narrativa *longform* apresenta diversos elementos marcantes, como vídeos, áudios, fotos e muitos infográficos, além entrevistas e documentário.

Diferente da GRM produzida pela *UOL TAB*, em “Crack” a prática de leitura se torna mais autônoma, em função da divisão de capítulos. A barra lateral permite ao leitor navegar por todo conteúdo, cabendo a ele decidir qual capítulo deseja ler, por exemplo, sem precisar sair da página. Ao longo da reportagem são intercalados gêneros expressivos com o texto contínuo, como infográficos e vídeos. Outro gênero identificado na narrativa é o documentário, apresentado em forma de vídeo com mais de dez minutos, composto por entrevistas, dados, gráficos, depoimentos e imagens narradas.

O uso do recurso de geolocalização potencializa a imersão no trajeto de leitura, pois o mapa apresenta informações das principais cidades afetadas, como nível de gravidade do problema, número de habitantes, etc. Esse elemento permite, também, a interatividade do leitor, que pode navegar pelo mapa e visualizá-lo da maneira que preferir.

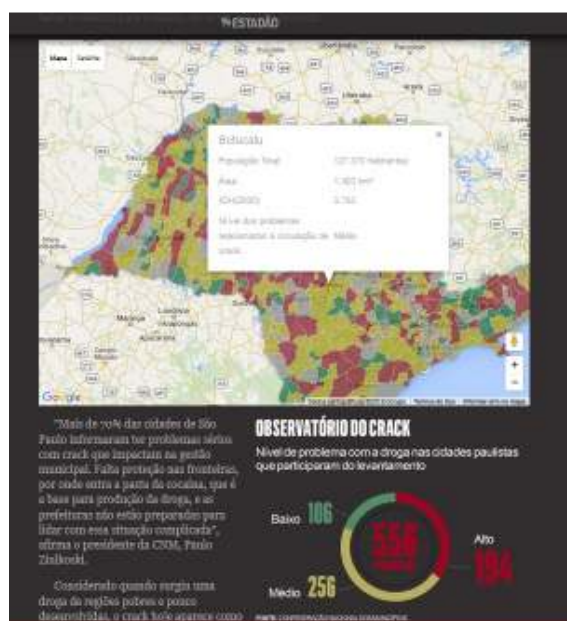


Figura 4: Infográfico interativo de geolocalização. Fonte: Estadão, 2014.

A história do crack é contada desde 1050 até os dias atuais por meio de uma linha do tempo interativa. Neste recurso é possível seguir pela sequência dos anos ou ir diretamente a uma data específica para obter informações.

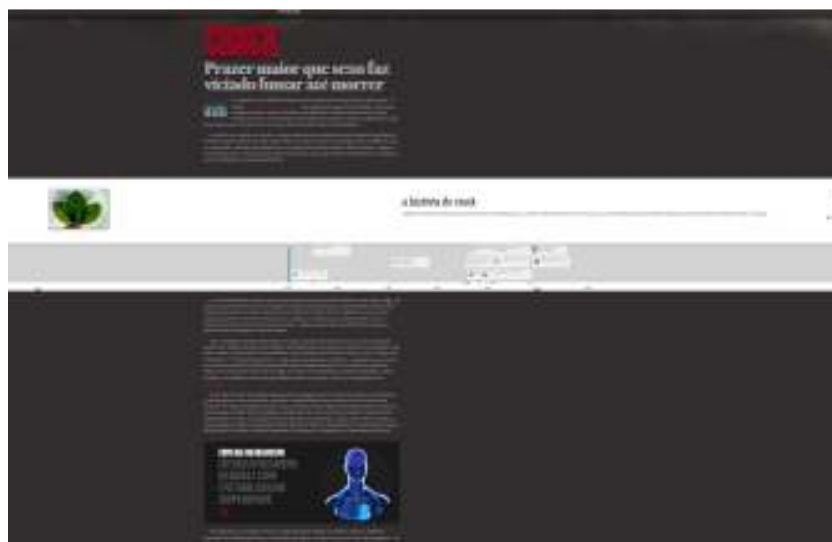


Figura 5: Infográfico interativo "Linha do tempo". Fonte: Estadão, 2014.

Mais um elemento que consideramos fundamental para construir uma prática de leitura diferenciada na web é o infográfico interativo. Na GRM do Estadão o recurso mostra ao leitor como a droga age no organismo (Figura 5) e com o *scroll* lateral o leitor vai descobrindo os efeitos do crack em cada parte do corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exemplos analisados neste artigo demonstram como o uso de elementos multimídias associados à produção de informação colaboram para a realização de uma prática de leitura apropriada ao ambiente online. Consideramos que as novas tecnologias dão suporte para pensarmos em outras maneiras de guiar o olhar dos leitores no universo digital.

Os recursos, como o *newgame*, mostram que é possível ampliar as escolhas de trajetos de leitura para além dos convencionais, compreendendo que existem diferentes linguagens capazes de potencializar os modos de apreensão das informações. A divisão da narrativa em capítulos é um dos exemplos destacados neste artigo, porque possibilita a autonomia de leitura em relação aos conteúdos que estão sendo ofertados ao leitor na web, que passa a manusear as ferramentas disponíveis livremente.

As produções que associam diferentes linguagens com recursos tecnológicos são uma forma de estimular os leitores e de captar a atenção dentro de um ambiente repleto de opções, como o digital. Neste sentido, consideramos positivo o uso destes gêneros expressivos, como,

vídeos, infográficos interativo e jogos, pois despertam a curiosidade pelo olhar e incentivam o desenvolvimento de novas práticas de leitura.

REFERÊNCIAS

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation**: understanding new media. Cambridge: MIT Press, 2000.

CANAVILHAS, João. “Hipertextualidade: novas arquiteturas jornalísticas”. In: CANAVILHAS, João (Org). **“Webjornalismo: 7 caraterísticas que marcam a diferença”**. LabCom, Covilhã, UBI, 2014: p. 3 – 24.

_____. **Webjornalismo, considerações gerais sobre jornalismo na web**. 2001. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornal.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2017.

LONGHI, Raquel. Infografia online: narrativa intermídia. In: **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://migre.me/pBnu7>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. **“Slideshow como formato noticioso no webjornalismo”**. FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre Vol. 18, Nº 3, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/10384>>. Acesso em: 13 de março de 2017.

_____. “O turning point da grande reportagem multimídia”. **FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, Porto alegre, v. 21, n. 3, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/18660>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LONGHI, Raquel; WINQUES, Kérley. O lugar do *longform* no jornalismo online. Qualidade versus quantidade e algumas considerações sobre o consumo. In: **Estudos de Jornalismo do XXIV Encontro Anual da Compós**. Universidade de Brasília: Brasília, de 9 a 12 de junho de 2015.

ROST, Alejandro. “Interatividade: definições, estudos e tendências”. In: CANAVILHAS, João (Org.). **Webjornalismo: 7 caraterísticas que marcam a diferença**. LabCom, Covilhã, UBI, 2014: pp. 25 – 52.

SALAVERRÍA, Ramón. “Multimedialidade: informar para cinco sentidos!”. In: CANAVILHAS, João (Org.). **Webjornalismo: 7 caraterísticas que marcam a diferença**. LabCom, Covilhã, UBI, 2014: pp. 53 – 88

STEFANELLI, Bárbara. **O Futuro do Gênero**. UOL TAB, nº 50, ano 2015. Disponível em: <<http://tab.uol.com.br/questao-de-genero/>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

TEIXEIRA, Tattiana. Que beleza! O infográfico e o jornalismo informativo. In: FELIPPI, Ângela; SOSTER, Demétrio de Azevedo; PICCININ, Fabiana (org.). **Edição de Imagens em Jornalismo**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008, pp.162-183.

FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL: LIMITAR A CONTRATAÇÃO É PROMOVER A DEMOCRATIZAÇÃO?

Debora de Oliveira Cardoso
Silvia Regina Canan

Resumo: O presente artigo é fruto de um projeto de pesquisa que tem por intento aferir políticas públicas compensatórias de democratização do acesso ao Ensino Superior, PROUNI e FIES, propondo uma reflexão a cerca do FIES e as possibilidades geradas aos estudantes, anterior e posteriormente as novas diretrizes, implantadas a partir de abril de 2015. O programa conciliado ao caráter democrático das Instituições Comunitárias de Ensino Superior, notadamente, na URI/FW, tem possibilitado a inúmeros brasileiros conquistar uma formação superior de qualidade. É possível perceber o entrave gerado pelas novas requisições do financiamento, dificultando o ingresso ao Ensino Superior, destacado pela exigência de nota satisfatória no ENEM, fato contraditório a realidade da Educação Básica brasileira, a qual vem demonstrando, através dos resultados de avaliações de larga escala, bem como, o não alcance das metas estipuladas para o período. Adentrar no Ensino Superior representa aos jovens, até então excluídos dele, a oportunidade de alçarem novos rumos para suas vidas. O ingresso desses sujeitos à Universidade representa, para maioria dos entrevistados, a oportunidade de transcenderem padrões socioeconômicos. Oportunizar formação superior não se limita a democratização da educação, mas sim em uma égide na luta pela igualdade de oportunidades. A educação abre uma gama de possibilidades, e cabe a cada um, a partir das oportunidades que tiveram acesso, fazer uso delas, o que para alguns é visto como ponto de chegada, para outros pode ser considerado como ponto de partida.

Palavras-chave: PROUNI. FIES. Democratização do acesso. Políticas para educação superior.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo em tela é fruto de um projeto de Pesquisa, o qual tem por objetivo demonstrar a importância das políticas públicas, PROUNI e FIES, para a promoção da democratização do acesso ao Ensino Superior, tendo com base a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen. Para realização da pesquisa foram coletadas informações com alunos contratantes do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES; totalizando cinquenta e oito respondentes nessa categoria, bolsistas PROUNI, somando oitenta e dois constituintes; Gestores da URI/FW, perfazendo quatro participantes; e por fim, Coordenadores dos Cursos de Graduação, totalizando oito colaboradores com a pesquisa. Além de pesquisas bibliográficas com referência ao assunto abordado.

Torna-se pertinente expor, que devido ao grande número de participantes da pesquisa, ficou impossibilitado o uso de todas as explicações recebidas, todavia, ressalta-se que foram selecionadas as respostas que melhor traduziam as perspectivas trazidas pelos demais contribuintes.

O trabalho em questão reporta-se ao estudo do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, demonstrando os impasses gerados pelas novas diretrizes do financiamento, que vigoraram a partir de abril de 2015, adicionado as perspectivas de alunos, contratantes do empréstimo estudantil anterior a esse período, e as aspirações geradas pela possibilidade de cursar o Ensino Superior.

Ao que segue, foi realizada uma busca para demonstrar a importância que o FIES exerce, enquanto política pública compensatória que busca minimizar as desigualdades de acesso dos baixos extratos econômicos aos bancos universitários, ressaltando a necessidade de novas perspectivas de seleção, a fim de reafirmar sua função enquanto uma política que prima pela igualdade de acesso universitário.

FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL – FIES: OPORTUNIDADE DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

O FIES criado em 1999 pelo governo Fernando Henrique Cardoso, e popularmente conhecido em 2005, durante o governo Lula, fato que se sucedeu devido as propostas expansionistas de acesso ao Ensino Superior, possibilitava ao aluno regularmente matriculado em uma Instituição Superior não gratuita em um curso de qualidade comprovada pelo MEC, a financiar até 100% do custo das mensalidades. A solicitação do financiamento era realizada pelo sistema informatizado do FIES, onde as informações eram validadas pela Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento (CPSA). Posterior à aprovação dos dados, o aluno recebia um prazo para deslocar-se a instituição bancária para efetuar o requerimento do financiamento.

O FIES, anterior a abril de 2015, era vedado àqueles que já disponibilizaram do programa, indivíduos inadimplentes com o CREDUC, com a matrícula em situação de trancamento, beneficiários com bolsa integral pelo PROUNI, ou que o valor da mensalidade universitária representasse menos que 20% da renda familiar bruta total. Durante o curso, era pago um valor trimestral para incidência da taxa de juro, após a conclusão deste, o aluno disponibilizava de dezoito meses de carência para início da amortização da dívida, posterior a

esse período, o beneficiado usufruía do triplo do tempo de duração da graduação, adicionado mais doze meses para quitação do investimento.

As taxas de juros para o Financiamento Estudantil, adquiridos a partir de 2010 e anteriores a abril de 2015, eram de 3,4% ao ano, para todos os cursos de graduação. Aos alunos que concluíram o ensino médio posterior ano de 2010, somente poderiam contratar o financiamento, caso tivessem realizado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM na data de conclusão ou posterior a essa.

ESTAGNAÇÃO NO PRINCÍPIO NORTEADOR DO PROGRAMA

No dia 26 de dezembro de 2014 foram divulgadas novas regras para a contratação do FIES, as quais passaram a vigorar em abril de 2015. Tais alterações vão de encontro com a perspectiva de democratização da Educação Superior brasileira, limitando a possibilidade de requisição do financiamento, em caso de bolsistas parciais do PROUNI, a adesão somente se concretizará se esta for para subsídio do restante das mensalidades no mesmo curso e Instituição o qual foi contemplado com a bolsa. Outro entrave é ter participado do ENEM e adquirido nota aritmética igual ou superior a 450 pontos, e nota diferente de zero na redação, critérios esses até então utilizados pelo PROUNI. (DIÁRIO OFICIAL, 2016).

Com a implantação das novas diretrizes do programa, a fim de aderir ao financiamento, o estudante deve candidatar-se, por meio eletrônico, na seleção do FIES, na qual é possível a inscrição em um único curso e turno dentre os disponíveis. Para realização da mesma é necessário que o candidato informe seus dados, bem como os de seus familiares, e selecione o curso almejado. Os alunos são pré-selecionados para o financiamento de acordo com a ordem decrescente de suas notas, posterior a pré-aprovação, devem concluir sua inscrição acessando o site do Sisfies. Após a conclusão, o sujeito disponibilizará de um prazo para realizar a validação, que deverá ser feita junto ao CPSA do local de oferta do curso, bem como o comparecimento junto ao agente financeiro para formalizar o financiamento. (Idem, *Ibid.* 2016).

No que tange a renovação do referido investimento, este somente será realizado nas IES cuja mensalidade do curso, o qual o aluno efetuou o financiamento, não ultrapasse 8,5% de reajuste ao ano. A limitação de novos contratos, e a prioridade do governo em distribuir esses recursos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, bem como o fato de alguns cursos prevalecerem sobre os outros, perturba os estudantes, fato que pode ser melhor observado no

questionamento de um dos alunos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI-FW, contratante do FIES, e que se dispôs em participar da pesquisa:

Aluno 2: Eu acho uma vergonha e um descaso com os estudantes, pelo fato do governo ter priorizado alguns cursos e regiões do país para as vagas do FIES, onde é dever do Estado oferecer educação para todos, pois muitos estudantes tiveram que trancar seus cursos em função disso. Eu acredito que o governo deve repensar urgentemente sobre isso e tomar outras atitudes que beneficiem todos os estudantes de uma forma igual.

Privilegiar algumas regiões, ignorando as particularidades de seus habitantes, é refutar o desenvolvimento integro do país, é desenvolver a equidade ao invés da igualdade. Fonseca, ao analisar relatórios emitidos pelo Banco Mundial, constata particularidades do termo, até então, utilizado como sinônimo de igualdade:

“[...] equidade passou a adquirir um julgamento fundamentado na apreciação do que **é devido de cada um**, considerando-se o homem em seu ambiente, o qual proporciona as condições para a concorrência vital [...] fica evidente que equidade não garante a igualdade dos padrões, mas assegura um mínimo necessário [...]”. (p. 48-49, 1998, grifo da autora).

Sendo assim, equidade equivale ao menor reajuste possível, para que o sujeito, único responsável pela sua situação socioeconômica, possa reduzir o desequilíbrio social a fim de não prejudicar o desenvolvimento de seu país. Quando um aluno de baixo poder aquisitivo, que tenha adquirido nota superior a 450 pontos no ENEM, que preencha todos os pré-requisitos estipulados pelo FIES, não possui as mesmas chances de contratar o financiamento do que um aluno, com semelhantes condições, mas que resida nas regiões com prioridade no requerimento de contratos, se evidencia a desigualdade de oportunidades. Não se democratiza o Ensino Superior em um país que adota medidas distintas na conformidade da localização geográfica de seus habitantes, tendo em vistas programas sociais que têm por objetivo tornar a Educação Superior acessível à todos os brasileiros.

Diante disso, denota-se a importância do Governo em adquirir como critério para distribuição do financiamento, os diferentes potenciais de cada IES, selecionando as que melhor cumprem com o seu papel, enquanto Instituições integradas com a comunidade e comprometidas com a formação humana e profissional de seus alunos. Possibilitando assim, o cumprimento do direito de acesso a educação de qualidade, conforme consta na Constituição Federal (1988).

Com relação as dificuldades de acesso ao financiamento, constatadas a partir das novas diretrizes do programa, um dos Gestores da URI, participante da pesquisa, destaca:

Gestor 4: O FIES, desde o I semestre de 2015, tem sofrido mudanças, para pior, e, ainda hoje, 27.04.2016, a mídia noticia que o Ministro da Educação anunciou que novas alterações ocorrerão para o Processo seletivo do II semestre de 2016. Desde 2006 "trabalho" com o Financiamento Estudantil na URI, e, nunca foi tão complicado, e, até mesmo, em alguns momentos, praticamente impossível, conseguir que os estudantes contratassem o mesmo. Ou seja, dificultando o acesso aos acadêmicos, impactou negativamente o planejamento e as finanças da URI, tendo em vista que cerca de 40% estudam com o referido benefício.

O Gestor 4 ressalta as dificuldades que os alunos vêm sofrendo, bem como as contingências do programa, vivenciadas em virtude das constantes alterações. Nesse sentido, torna-se pertinente elucidar as perspectivas trazidas pelos alunos participantes da pesquisa ao serem inseridos no Ensino Superior, o que foi possível em virtude do caráter democrático do FIES, que proporcionava à milhares de alunos o ingresso universitário, diante disso, deparou-se com uma redução drástica dessa oportunidade, frente as novas exigências do programa, para aqueles que ainda necessitam alcançar esse objetivo.

Aluno 7: Foi de agarrar esta oportunidade de estudo que eu almejava a tempo, e me dedicar ao máximo na minha formação acadêmica tirando o melhor conhecimento que eu puder.

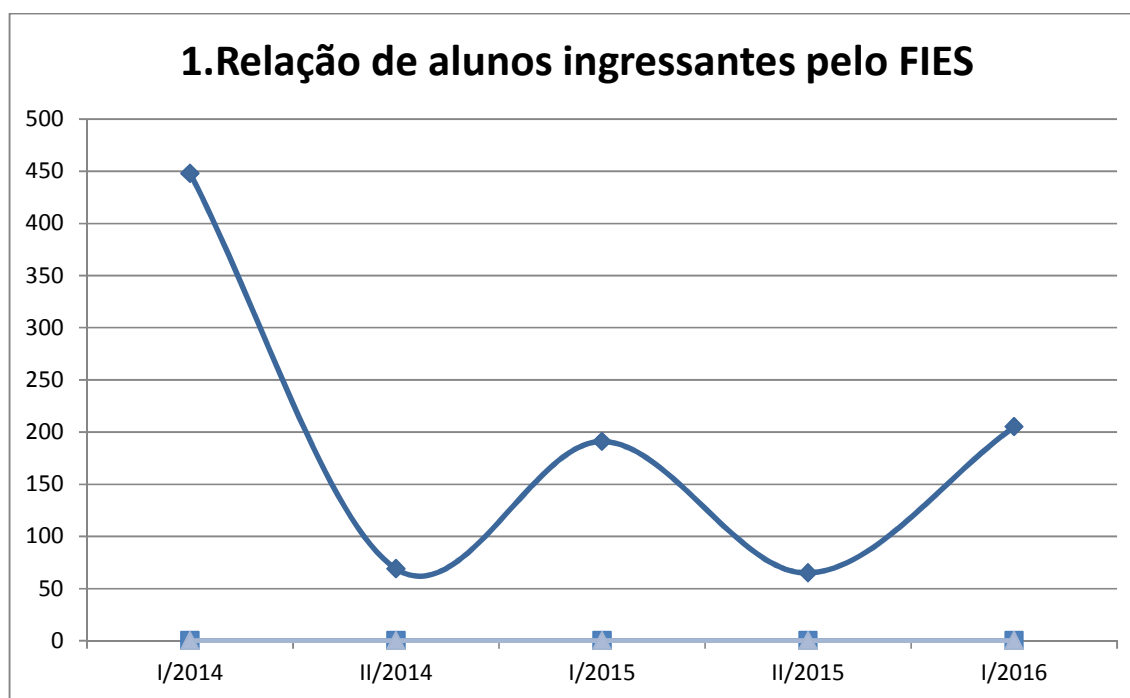
Aluno 12: Minha expectativa é ter um bom emprego, melhores condições de vida, ter um cargo que posso chamar de "meu", ter a oportunidade de seguir na profissão que sempre quis ter, enfim, as melhores possíveis.

Aluno 21: Sinto-me privilegiada. Saber que um dia serei uma profissional na área que sempre desejei e ainda poderei pagar a minha faculdade com meu próprio resultado é incrível. Estou muito realizada.

Aluno G3: Minha expectativa foi como se ganhasse na loteria, imagine um filho de agricultor estudar na URI, cursando Direito, sabendo que ama o que estuda e que daqui a pouco será grande na vida, e voltará a contribuir com a URI, ajudará a Universidade crescer, isso é fruto da sabedoria do Governo que criou o FIES, do Governo que mantém e da instituição que aderiu ao programa. Eu vou ser grande, eu quero me dar bem, estudo de segunda a segunda, vou na aula para contribuir com meus Mestres, e se não fosse o FIES, o que seria de mim, estaria aonde hoje, sem estudo, sem educação, sem essa visão moderna que tenho hoje, gente, sem FIES o que seria de muitos de nós?

É nítido o entendimento desses alunos sobre a importância do FIES, os quais explanam na oportunidade de cursar uma graduação, a confiança creditada àqueles que acreditaram que eles teriam possibilidades de alçar novos rumos em suas vidas, a libertação de uma vida alienada, de um destino *a priori*¹. Com a mesma ótica, o Coordenador 8, manifesta sua perspectiva com relação as alterações sofrida pelo programa: “A redução de financiamento causa dificuldade pois inibe o ingresso de muitos alunos no curso. Trata-se de um impacto que não permite a inclusão, castrando sonhos de muitos jovens que pensavam um futuro melhor a partir da graduação”. Diante disso, perpetua a dúvida: qual será o destino dos alunos que não conseguirão ingressar na Universidade, devido aos impasses gerados pelo FIES? Quais serão os sonhos e aspirações interrompidas?

A dificuldade de contratação do financiamento tendo em vista as exigências impostas é claramente observada no gráfico a seguir, o qual aborda os alunos ingressantes da URI/FW no período 2014-2016, que contrataram o FIES.



Total de alunos ingressantes pelo Fundo de Financiamento a Educação superior respectivo ao período de 2014 - 2016.

Fonte: do autor.

¹ Utilizado pelos autores do artigo como expressão de um destino pré-determinado pelas condições socioculturais do sujeito.

O gráfico 1 afere a redução de alunos ingressantes que conseguiram o Fundo de Financiamento Estudantil da URI/FW, é importante destacar, no que tange ao segundo semestre de cada ano, apenas dois cursos são ofertados pela Universidade em questão, fato que enfatiza a disparidade, haja vista que no primeiro semestre do ano letivo, são ofertados vinte e um cursos na Instituição.

Outro dado relevante para compreender a necessidade desses alunos em contratarem o financiamento a fim de ingressarem em um curso superior, refere-se a economia local, baseada em pequenas propriedades rurais, o noroeste do Rio Grande do Sul é caracterizado pelo micro e pequeno agricultor, portanto a adesão dessa instituição ao Programa teve o intuito maior de oportunizar que filhos de pequenos agricultores e pequenos empresários pudessem se qualificar sem sair de suas propriedades e de suas casas.

Ao que se refere as taxas de juros do FIES, atualmente, equivalem a 6,5% ao ano. Tais alterações ocasionaram o espanto em inúmeros alunos, os quais temem por não conseguirem usufruir do programa para adentrarem no Ensino Superior, ou até mesmo, não poderem concluir o curso em virtude das novas exigências.

Toma-se voz aqui, alunos que participaram do questionário, os quais em unanimidade, quando questionados, se acaso não tivessem sido inseridos ao FIES, teriam a possibilidade de ingressarem ao Ensino Superior. O aluno 23, bem expressa o posicionamento dos cinquenta e oito contratantes do FIES que propuseram-se em participar da pesquisa:

NÃO, obvio que não, qual pai de família, consegue manter uma família e estudar nos dias de hoje se não for bem estruturado economicamente? Nenhum. É direito nosso estudar e devolver o dinheiro ao governo depois para que mais gente possa se beneficiar do programa. (grifo do autor).

A imposição de nota mínima para contratação do FIES é uma forma de selecionar os candidatos com melhor preparo para ingressarem na Universidade. Todavia, não existe seleção justa se as oportunidades não forem as mesmas à todos. A precariedade da Educação Básica pública, que apresenta graves problemas no que concerne a construção de saberes necessários para aquisição da média exigida, ocasionando àqueles que desproveem de boas estabilidades, financeiras e familiar, o risco de não conseguirem ingressar no Ensino Superior. Dados do IDEB (2015), demostram que em 2013 o Ensino Médio público não atingiu a média estipulada para o período 2011-2013, mantendo o índice de 3,4 quando a meta equivalia a 3,6.

Com consciência do déficit da Educação Básica brasileira, o Aluno3 expõe sua perspectiva sobre as novas diretrizes do Fundo de Financiamento Estudantil:

Entendo que o FIES da forma que estava colocado até o começo de 2014 contribuiu para que muitas pessoas de baixa renda pudessem se formar em um curso superior, mas a nova proposta dificultou a entrada de mais estudantes. Sonho ainda com o dia em que Universidades Federais sejam exclusivas para pessoas de baixa renda, pois acredito que só assim existirá justiça. Hoje essas Universidades são ocupadas em sua grande maioria por aqueles que têm um grande poder aquisitivo, e por isso tem o privilégio de fazer cursinhos pré-vestibulares. Precisamos que a educação pública tenha mais qualidade que já tem.

O entrevistado reporta-se a um aspecto crucial abordado na pesquisa: a igualdade de oportunidades. O fato de selecionarem candidatos sem o mesmo nível de preparo é uma forma de excluir os já excluídos da oportunidade de estarem na universidade. Selecionando estes, o FIES não estaria com o mesmo impasse que as Instituições Públicas de Ensino Superior? Privilegiando uma minoria, numa concorrência que cobra saberes necessários que a Educação Básica Pública brasileira não proporciona.

Cálculos feitos pelo Semesp mostram que o universo de alunos com potencial para solicitar o financiamento caiu 75%, tendo como base os alunos que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2014. (KUZUYABU, 2015, p. 30).

Os dados a cima reafirmam que a educação básica brasileira não comporta qualidade suficiente para proporcionar aos seus alunos a aquisição da nota mínima exigida no ENEM. Alunos provenientes dessa rede de ensino, em grande maioria, não estão aptos a responderem questões interdisciplinares, como as que o exame aborda. Uma reestruturação na educação pública se faz necessária, todavia esta precisa ser realizada gradativamente, reavendo as conexões entre os níveis de ensino.

Diante o exposto, é pertinente destacar o posicionamento de um dos Gestores entrevistados, o qual se reporta a falta de subsídios que os alunos da rede pública de ensino, encontram em atingir a média estipulada pelo FIES, visando uma perspectiva de Universidade enquanto espaço de promoção da humanização, caracterizada pela multiculturalidade, o que reafirma a função social desta.

Gestor 3: Vejo as novas diretrizes sob duas perspectivas. Por um lado elas contribuíram para frear aquelas instituições que visam lucro, que tem ações na bolsa de valores e que fazem da educação um negócio altamente lucrativo, que elas tivessem menos possibilidades de usar dinheiro público para enriquecer. Por outro lado, considerando a realidade da Educação Básica do Brasil, o maior entrave que o FIES está impondo diz respeito ao número mínimo de pontos que os estudantes precisam fazer no ENEM para acessar o FIES. Isso dificultou muito e excluiu do processo quem não teve escola de qualidade. Se pensarmos somente a partir da lógica do mercado ou de que temos que ter os melhores na Universidade, então as regras são boas. Mas não entendo dessa forma, penso na Universidade como o local

da Universalidade e da diversidade, ela tem que oportunizar espaço a todos e isso as novas regras do FIES tem impedido que aconteça.

Por conseguinte, podemos averiguar um dado relevante trazido pelo Gestor3, a utilização de dinheiro público por Instituições que não necessitam desse suporte para financiar seus alunos, as quais dispuseram desse benefício para elevar suas finanças, tal fato pode ser observado na repercussão que as novas diretrizes do Fundo de Financiamento Estudantil desenvolveram na Bolsa de Valores, conforme abordado pela Revista Exame, (2015).

Ações de empresas de ensino recuavam fortemente na Bovespa na manhã desta quinta-feira (26-03-2015), com operadores atrelando o movimento a comentários do ministro-interino da Educação, Luiz Cláudio Costa, em entrevista ao jornal Valor Econômico, de que o governo não garante que o programa de financiamento Fies disponibilizará novas vagas no segundo semestre deste ano.

Diante disso, constata-se a utilização de recursos públicos para o enriquecimento de Instituições privadas, nesse sentido, reafirma-se a hipótese que a seleção seja feita entre as IES, a fim de que possam aderir ao financiamento àquelas que de fato exercem sua função social, enquanto Instituições que primem pela qualidade de Ensino, integradas com a comunidade, e a formação de profissionais com ética e competência.

As novas diretrizes do programa geraram fortes impactos nas Instituições, sendo mais notável aquelas que desenvolvem ações em prol do desenvolvimento social, cujo recurso é reinvestido para o oferecimento de uma educação de qualidade à sujeitos, que por diversos motivos, alguns demonstrados anteriormente, não viabilizaram seu ingresso em uma Instituição pública. Durante a entrevista aplicada aos Gestores da URI/FW, é possível perceber a preocupações que as mudanças no FIES geraram nas Instituições, tendo em vista alunos que sonham com formação superior, porém não possuem recursos financeiros para tal feito.

Gestor 2: Os impactos das novas regras serão sentidos e medidos por um período maior. O que é possível afirmar é que o programa vai beneficiar um número menor de alunos e, consequentemente, não mais oferecer a possibilidade de acesso ao ensino superior com a eliminação da barreira econômica. Importante destacar, também, a forma traumática da implementação das mudanças. Existia uma negociação em curso entre representantes das IES e do FNDE, que considerava as necessidades de mudanças e melhorias no programa, que foi unilateralmente interrompida, com edição de medidas em meio ao processo (27/12/2014), causando muita instabilidade ao sistema. As consequências para a sustentação econômica das IES e dos projetos de expansão e pesquisa serão danosos por um longo período.

Nesse sentido, é relevante destacar que os reajustes do programa não somente impedem a democratização do acesso ao Ensino Superior, como também influenciam diretamente na qualidade da formação universitária, uma vez que a redução de alunos implica diretamente na diminuição de recursos disponibilizados para atividades de pesquisa e extensão, característica peculiar das Universidades.

Selecionar é um bom modo de qualificar os ingressantes das IES, porém isso somente será feito democraticamente se houver uma reestruturação na Educação Brasileira, elevando a qualidade da educação básica pública, reavendo os critérios para as Instituições aderirem ao programa, em conformidade aos benefícios que geram à comunidade, bem como o comprometimento com a formação de seus alunos. É contraditório cobrar bons desempenhos, premiando os que conseguem alcançá-los, se não é oferecido boa qualidade e suporte para almejá-los, e tornar aqueles, cujo “insucesso”, venha a se tornar apenas um índice, refutando inúmeros sonhos e aspirações interrompidas, pois afinal, não se está em conformidade com as normas exigidas, e quanto a democratização do acesso à todos? Uma necessidade a ser revisitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, é possível constar fortes indícios que o FIES veio a contribuir para a democratização do acesso ao Ensino Superior, na medida em que auxiliou milhares de estudantes na oportunidade de alçarem a Universidade, tendo em vista o caráter democrático do programa, até abril de 2015. Todavia, as novas diretrizes geraram descontinuidade na configuração do financiamento, dentre os entraves gerados, os mais sentidos pelos estudantes, referem-se a distribuição do financiamento levando em considerações o quesito, curso e localização, bem como a pontuação mínima no ENEM.

É nítida a necessidade do Governo em reaver os critérios de adesão ao FIES, conquanto, é fundamental que este seja feito de modo que não prejudique os estudantes, uma vez que estes, devido a precariedade do Ensino Básico brasileiro, não viabilizaram seu ingresso em uma IES Pública.

Seria conveniente reajustar os requisitos de aderência ao financiamento, uma medida cabível seria a realização deste entre as Instituições que dele usufruem, a fim de proporcionar aos alunos uma melhor abertura na contratação do empréstimo, e que esses sejam efetuados em uma Instituição empenhada com sua formação, dispondo de uma educação integrada com

a sociedade, em uma Universidade que tenha a contribuir com esta, e não somente a extrair. E consequentemente, auxiliando a consolidar as projeções que o ingresso universitário gera aos brasileiros.

Cursar o Ensino Superior representa para muitos a possibilidade de melhorar suas condições de vida, não somente no que tange a situação econômica, mas com relação à vida afetiva e social desses sujeitos. A educação cria possibilidades, e esta é a solução de inúmeros problemas sociais.

REFERÊNCIAS

ASSESORIA DE COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NOTÍCIAS. **Notícias sobre o FIES. São Paulo**, 2015. Disponível em:< <http://www8.pucsp.br/assessoria-de-comunicacao-institucional/noticias/noticias-sobre-o-fies>>. Acesso em 23 de mar. 2015.

BANCO CENTRAL. **Consulta a taxa Selic diária**. Disponível em:<<http://www.bcb.gov.br/htms/selic/selicdia.asp>>. Acesso em 17 de jul. 2015.

COMUNG. **Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas**. Disponível em:<<http://www.comung.org.br/sobre-o-comung>>. Acesso em 25 de mai. 2015.

DIÁRIO CATARINENSE. **FIES: União catarinense dos estudantes alerta para abuso contra beneficiários do programa**. Santa Catarina, 2015. Disponível em:<<http://wp.clicrbs.com.br/cadernouniversitario/2015/03/05/fies-uniao-catarinense-dos-estudantes-alerta-para-abuso/?topo=67,2,18,,67>>. Acesso em 26 de mar.2015.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Nº 251, segunda-feira, 29 de dezembro de 2014. Disponível em:<www.fenep.org.br>. Acesso em 10 de fev. 2014.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: república federativa do Brasil. 2012. Disponível em<<http://sisfiesportal.mec.gov.br>>. Acesso em 30 de dezembro de 2014.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: república federativa do Brasil. 2016. Disponível em:<www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/>. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

FADISMA. Diretor fala sobre o FIES. Santa Maria, 2015. Disponível em:<<http://www.fadisma.com.br/noticias/diretor-fala-sobre-o-fies/>>. Acesso em 23 de mar. 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Justiça Federal suspende novas regras do FIES para Faculdade de Alagoas**. São Paulo, 2015. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em 20 de mar.2015.

GLOBO.COM. TRF derruba liminar que invalidava as novas regras do Fies em Alagoas. São Paulo, 2015. Disponível em:< <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/trf-derruba-liminar-que-invalidava-novas-regras-do-fies-em-alagoas.html>>. Acesso em 23 de mar.2015.

IDEB, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=958482>>. Acesso em 3 de nov. 2015.

INEP, instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 28 de dezembro de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretária de Educação Superior Diretoria de políticas e Programas de Graduação. 2010. Disponível em: <<http://www.reitoria.br>>. Acesso em 30 de dezembro de 2014.

PDI, **Plano de Desenvolvimento Institucional, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões**. 2011-2015.

PORTAL BRASIL. **FIES já registra 196 mil solicitações de novos contratos em todo o país**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://tnh1.ne10.uol.com.br/noticia/educacao/2015/03/22/319844/fies-ja-registra-196-mil-solicitacoes-de-novos-contratos-em-todo-o-pais>>. Acesso em 23 de mar. 2015.

PORTAL BRASIL. **Governo assumirá controle das matrículas do Fies**. São Paulo, 2015. Disponível em: <www.brasil.gov.br>. Acesso em 18 de mar. 2015.

PPI, **Projeto Político-Pedagógico Institucional; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões**. 2012.

SISFIES, programa de crédito educativo. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br>>. Acesso em 30 de dezembro de 2014.

ULTIMO SEGUNDO. **Governo Federal gastou mais com o FIES na 1ª quinzena de 2015 que em 2010**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-03-17/governo-federal-gastou-mais-com-fies-na-1-quinzena-de-2015-que-em-2010.html>>. Acesso em 23 de mar. 2015.

URI, Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, **Balanco Social**, 2014.

VEJA. **Governo aperta o cinto e sobe a barra no FIES**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/mercados/educacao/governo-aperta-o-cinto-e-sobe-a-barra-no-fies/>>. Acesso em 23 de mar. 2015.

REVISTA EXAME. **Ações de educação recuam na Bolsa com incertezas sobre Fies**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mercados/noticias/acoes-de-educacao-recuam-na-bolsa-com-incertezas-sobre-fies>>. Acesso em: 9 de jun. 2016.

“BACK TO MY OWN COUNTRY”, DE ANDREA LEVY: A REIVINDICAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRO-JAMAICANA INVISIBILIZADA

**Diego Bonatti
Denise Almeida Silva**

Resumo: Esta comunicação objetiva investigar a possibilidade da escrita enquanto reconstrutora da memória social e pessoal, motivada pela afirmação étnico-cultural do sujeito. Associado aos estudos propostos pelo eixo temático 'Leitura literária de obras contemporâneas', o texto alvo deste estudo - "Back to my own country"- integra a obra *Six Stories and an Essay* (2014), em que Andrea Levy, apoiada por teorias afrocentristas e pautada em um posicionamento resistente, vai em busca de suas origens, recompondo o passado escravista e diaspórico de seus antepassados. Na qualidade de filha de migrantes negros jamaicanos, Andrea Levy faz parte da população cuja história familiar e nacional associa-se tanto à herança social escravista acontecida nas colônias inglesas do Caribe, como à geração *Windrush*, termo pelo qual se designa a geração de migrantes, descendentes dos escravos, que se dirigiram à Inglaterra em busca de melhores condições de vida. Embora para essa população a Inglaterra fosse a metrópole, racismo e xenofobia foram parte constante de sua história em solo britânico, pelo que muitos tentaram ocultar e mesmo abandonar, tanto quanto possível, suas raízes culturais, em busca de integração e aceitação. Entende-se, assim, a necessidade sentida por Levy de pesquisar suas raízes identitárias e, ao mesmo tempo, valorizar a divulgar a história dos cidadãos britânicos negros, a qual é invisibilizada na versão da história britânica ensinada aos escolares. Considera-se que é a partir de uma postura resistente que Levy reconstrói e valoriza suas raízes culturais africanas. O apoio teórico para essa noção é buscado em Bosi (1996); ademais, reflexões sobre a postura resistente de Levy enquanto escritora baseiam-se no ensaio ora em estudo (LEVY, 2014). Esta comunicação, fruto de uma pesquisa bibliográfica, desenvolve-se em duas partes: a primeira apresentará a formação das colônias inglesas e o uso de mão de obra escrava, e a segunda estabelecerá conexão entre os desdobramentos do fim da escravidão, a diáspora de ex-escravos para a Inglaterra e o abandono e marginalização da cultura negro-jamaicana na Inglaterra, comentando-se ainda como tais fatos são retomados por Andrea Levy. Concluiu-se que Levy pratica uma forma de resistência na literatura, ao mesmo tempo em que reconstitui sua história pessoal e nacional. Escrever, no caso dessa autora, é uma forma de posicionar-se perante a realidade (especialmente contra o preconceito e racismo), afirmar suas raízes inditárias e reafirmar o papel da resistência na literatura como forma de questionar ideologias e promover mudanças.

Palavras-chave: Andrea Levy. Reconstrução inditária. *Back to my own country*. Resistência.

INTRODUÇÃO

A escrita não é netura. É, antes, o espaço onde ideologias, opiniões e lutas assumem a forma de texto e passam, então, a agir sobre a sociedade. No ensaio “Back to my own country” é possível identificar o posicionamento resistente da escritora negra inglesa Andrea Levy, para quem a escrita assume funções como a redescoberta identitária, a restauração da memória social e o enfrentamento e afirmação étnico-cultural. Esse enfrentamento é feito através de uma escrita ativista de forte impacto social.

Pretende-se, na primeira parte deste trabalho, enfocar o passado colonial jamaicano, para que seja possível compreender o sentimento de pertencimento que caracterizou a diáspora jamaicana na Inglaterra no período que se seguiu à Primeira Guerra Mundial, momento que corresponde à época em que os pais de Andrea Levy se deslocaram para a Inglaterra. Traça-se de estabelecer a origem da presença negra no império britânico: primeiro, importa a este trabalho situar a presença negra nas colônias do mar do Caribe e, posteriormente, explicar a presença de coloniais negros na Inglaterra, identificando-os como os descendentes desses escravos. Esta é, segundo Andrea Levy (2014), uma história oculta aos cidadãos britânicos, já que pouco ou quase nada se ensina sobre o regime escravocrata praticado no Caribe colonial inglês nas escolas. Na segunda parte, enfoca-se analisa-se a literatura praticada por Andrea Levy enquanto denúncia dessa história invisibilizada, e seu enfrentamento e questionamento da cultura branca racista e xenófoba através de escrita pautada na resistência e na valorização e afirmação da herança cultural negro-jamaicana.

O PASSADO COLONIAL CARIBENHO E A DEPRECIAÇÃO DO NEGRO: O SILENCIAMENTO

Para entender melhor a existência de uma escritora negra, filha de jamaicanos, que vive em Londres, que é vítima de racismo, xenofobia e que encontra na Literatura o meio para explorar e compreender sua história pessoal e a da diáspora negra na Inglaterra, é necessário retroceder ao domínio colonial inglês nas ilhas do Caribe, e, mais especificamente, na Jamaica.

A história de colonização jamaicana tem início com a descoberta da região central da América por Cristóvão Colombo, que acreditava ter chegado à Índia. Por longo tempo, a Jamaica permaneceu sob o domínio espanhol, Percebendo as potencialidades do local, logo

foram criadas plantações onde foi empregada a mão de obra dos índios, que, mais tarde, foram dizimados, assim como sua cultura. Iniciou-se, então, a busca por escravos negros. Em 1655, a Jamaica passou para o domínio o inglês. Como os ingleses desenvolveram a cultura da cana de açúcar, intensificou-se a importação de escravos, para prover mão de obra. (WALVIN, 2001). Mais tarde, mesmo após o fim da escravidão em 1833, a Jamaica continuou sendo colônia inglesa até 1962, o que caracteriza uma forma de submissão muito paralela à escravidão, haja vista a continuidade da exploração econômica e política praticadas, como que em renovada e prolongada escravidão, até o século XX. Analisando a relação dos ingleses com os descendentes dos escravos no período pós-escravocrata, Andrea Levy ressalta a continuidade de política racista que privilegiava os tons de pele mais claros, colocando os cidadãos negros em um patamar sempre inferior em relação aos demais cidadãos: “[...] *After the end of slavery in the Caribbean the British continued to rule their islands through a policy of racial apartheid right up until they finally left in the nineteen sixties.*” (LEVY, 2014, p. 13).

Mesmo assim, os coloniais desenvolveram um senso de pertencimento em relação à Inglaterra, uma consequência dessa colonização duradoura, causada pela herança do sistema educacional, cultural e administrativo, que os fazia se sentirem tão ingleses quanto os moradores da metrópole. Esta vem a ser uma concepção completamente fictícia sobre a metrópole, na qual imaginavam ser possível acumular riquezas e melhores condições de vida, como ilustram, por exemplo, os personagens que povoam o romance *Lonely Londoners* de Samuel Selvon, ou ainda o protagonista de mesmo a protagonista de *The final passage*, de Caryl Phillips (SILVA, 2008).

Assim se explica por que, no período do pós-guerra, coloniais se deslocam para a metrópole em atendimento ao chamado de coloniais britânicos para preencher postos de trabalho não especializado. Continuava aí um conceito do negro como aquele a quem é dado cumprir as obrigações menos especializadas e mais pesadas, como que em uma prolongação do passado escravista. Contudo, os imigrantes estavam imbuídos da certeza de que, como cidadãos britânicos, eram portadores dos mesmos direitos que os demais habitantes da Inglaterra. Milhares aceitem o “convite” do governo inglês. Reproduz-se, abaixo, imagem que ilustra a oferta de passagens para a Inglaterra nessa ocasião:

Figura 1 Cartazes anunciam transporte para a Inglaterra.



Fonte: <<http://hcc.humanities.uci.edu/humcore/Student/archives/Year2006-2007/Winter2007/LectureNotes/LN-wk6-2LonelyLondoners.htm>> Acesso em: 29 abr. 2017

Essa geração de migrantes, da qual os pais de Andrea Levy fazem parte, passou a ser conhecida como Geração *Windrush*, nome derivado do primeiro navio de migrantes, o *S.S. Empire Windrush*, que aportou em Tilbury em 1948. Ao chegarem à Inglaterra, os migrantes se deparam com um país que necessitava reconstruir-se, e para isso eles tinham recebido incentivos para a migração: constituíam mão de obra barata para reconstruir o país após os efeitos da Segunda Guerra Mundial, conforme Levy (2014).

A chegada dos migrantes no contexto inglês não ocorre como eles imaginavam: de início, passam a sofrer racismo e xenofobia. Conforme detalha-se em trabalho anterior (SILVA, 2008), desde o início os migrantes são destinados a condições marginalizadas de vida. Eles não conseguem bons empregos como a mídia – ferramenta poderosa do governo neste contexto – noticiava e, portanto, são obrigados a se sujeitar a postos inferiores dos que tinham na Jamaica. Na Inglaterra do final do século XX havia, ainda, um outro complicador para os migrantes: as “[...]nuanças de cor...” (SILVA, 2008, p. 50), que impediam o migrante de ser aceito e se integrar à sociedade com sua cultura.

Diante do racismo presente na sociedade inglesa, a família de Andrea Levy, e a de muitos outros migrantes passam a tentar ocultar sua origem, a fim de evitar preconceito e discriminação. Essa depreciação cultural, mais tarde, resultará na invisibilização cultural e negação étnica por parte dos descendentes dessa geração. É assim que Andrea Levy cresce imaginando-se branca, dado o privilégio associado à cor de pele mais clara no imaginário jamaicano, como herança da cultura colonial. Conforme Levy (2014) avalia, essa alienação

étnica é fruto de uma forma insidiosa de racismo que pode levar ao repúdio de si mesmo e da herança cultural familiar:

The racism I encountered was rarely violent, or extreme, but it was insidious and ever present and it had a profound effect on me. I hated myself. I was ashamed of my family, and embarrassed that they came from the Caribbean. In my efforts to be as British as I could be, I was completely indifferent to Jamaica. None of my friends knew anything about the Caribbean. They didn't know where it was, or who lived there, or why. And they had no curiosity about it beyond asking why black people were in this country. It was too foreign and therefore not worth knowing. (LEVY, 2014, p. 8-9)

O despertar de Andrea Levy acontece quando, em uma dinâmica de grupo, é obrigada a juntar-se ao grupo de pessoas negras que participavam do curso. A partir desse “[...] *rude awaking*” (LEVY, 2014, p. 10), Levy encontra na Literatura uma forma de manifestar suas opiniões e visões particulares enquanto mulher, escritora, negra, inglesa e herdeira do passado colonial. É ao reconstruir essa memória pessoal e social que a escritora evidencia seu engajamento social.

AFIRMAÇÃO E EMPODERAMENTO FEMININO NEGRO: O GRITO E A VOZ

No ensaio “Back to my own country” – “De volta para meu próprio país”, observa-se a busca da escritora Andrea Levy por algo que se perdeu no decorrer de sua vida: uma peça chave, que sustente e dê sentido a toda a sua história particular. Neste ensaio, Levy relata as dificuldades enfrentadas por sua família enquanto imigrantes, negros, oriundos de uma ex-colônia inglesa ao se estabelecerem no contexto inglês. Lembrando episódio em que testemunha um idoso negro ser discriminado em um ônibus, Levy chama a atenção para o apagamento da cultura negra na Inglaterra, o que, na visão da escritora

[...] is the absence, the gap in knowledge, the amnesia of the British that made the black man on the bus such an alien. It is unthinkable that a book on American history could leave out plantation slavery in the southern states. But in British history books the equivalent is the case, or at least the importance of those centuries of British slavery in the Caribbean is underplayed. (LEVY, 2014, p. 14)

Levy expressa o absurdo desconhecimento pela grande parte da população inglesa do uso de mão de obra escrava nas colônias inglesas no Caribe, denunciando essa omissão histórica. Neste trecho é evidenciada a invisibilização da população negra na Inglaterra, que,

apesar de ser destinada a condições de vida marginal, ajudou na constituição do país enquanto escravos, pois os lucros da venda de açúcar eram investidos na metrópole, e mais recentemente, na reconstrução do país no pós-guerra, enquanto mão de obra barata:

[...] The benefits that the labour and the enterprise of immigrants, like those from Caribbean, have brought to Britain are incalculable. Their ideas, their creativity and their ways of life have helped turn this country into a sophisticated multicultural. This windfall of talent and variety is one of the great unforeseen benefits to Britain. (LEVY, 2014, p. 17)

Na continuidade do ensaio, Levy aponta para a degradação cultural e apagamento da cultura negra na Inglaterra, bem como questiona o cânone literário, escrito majoritariamente por brancos. Levy valoriza e afirma suas raízes culturais afro-jamaicanas ao mesmo tempo que reconstitui a memória social e coloca a voz negra num lugar de destaque num contexto cercado de opressão:

[...] my experience of growing up in this country was part of what it meant to be black. All those agonies over skin shade. Those silences about where we had come from. The shame. The denial. In fact I came to see that everybody black person's life, no matter what it is, is part of the black experience. Because being black in majority white country comes with a myriad of complications and contradictions. It was writing that helped me to understand that. (LEVY, 2014, p. 11)

Evidencia-se, então o papel social e ético desempenhado por Andrea Levy, que, após reconhecer-se como afrodescendente, e aceitar suas raízes culturais, passa a promover a luta social por meio da escrita: *“I am now happy to be called a black British writer, and the fiction I have written has all been about my Caribbean heritage in some way or another.”* (LEVY, 2014, p. 12). Ao mostrar sua força de mulher negra e escritora, Levy tira o negro e a situação do Caribe colonial da invisibilidade e os coloca num lugar de destaque: *“[...] My heritage is Britain's story too. It is time to put the Caribbean where it belongs – in the main narrative of British history.”* (LEVY, 2014, p. 18).

Assim, Andrea Levy assume, um posicionamento resistente. Pensa-se aqui resistência nos termos descritos por Bosi (1996), para quem a resistência pode expressar-se em luta política e posicionamento ético através da escrita, enquanto forma e conteúdo, usada para o questionamento dos valores socialmente difundidos.

Nesse processo, o texto de Levy expressa a valorização e respeito às origens étnicas e culturais do sujeito à medida que promove o empoderamento e questionamento perante

centros culturais mundiais dominantes, que se sobrepõem às demais partes do mundo através do subjugamento e da depreciação cultural contra países emergentes.

CONCLUSÃO

A partir do reconhecimento de sua história pessoal e nacional, a literatura de Andrea Levy, se liberta das amarras sociais e se redescobre negra, e em um contexto de opressão, marginalização e racismo. Enquanto herdeira do passado colonial afro-jamaicano, Levy usa a literatura como expressão de sua indignação e não aceitação da depreciação cultural e social do negro na Inglaterra; por isso, usa do posicionamento resistente para expressar sua luta contra o silenciamento e apagamento da identidade negro-jamaicana na Inglaterra contemporânea.

Neste processo, reconstrói sua identidade pessoal por meio da escrita e desempenha um papel social de mudança ao denunciar o uso de mão de obra nas colônias inglesas, assim como a situação de violência e opressão por que passaram milhares de migrantes caribenhos na Inglaterra do final do século XX.

Assim, a produção literária de Andrea Levy assume, também, a função ativista. Nessa perspectiva, “Back to my own country” é um manifesto contra a dominação e degradação cultural por que passaram os migrantes das ex-colônias e a expressão de uma práxis voltada para o reconhecimento da importância do negro na sociedade inglesa, a denúncia de crimes sociais impunes e a existência de violência muitas vezes aceita e frente a qual a passividade é permanente.

Por fim, conclui-se que a cultura pessoal de Andrea Levy é o resultado das relações estabelecidas entre o passado colonial inglês, o uso de mão de obra escrava nas colônias inglesas no Caribe, os efeitos da Segunda Guerra Mundial sobre grandes potências europeias e a diáspora de habitantes caribenhos que migraram para estes países. Dessa forma, recompõe-se o passado e a identificação perdida no trajeto África – Jamaica – Inglaterra, o que lhe permite compreender-se, e a seu lugar na Inglaterra, bem como os de seus antepassados, os quais, tão ou mais verdadeiramente que seus compatriotas brancos, contribuíram para a construção e grandeza do país.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. Narrativa e resitência. **Revista Itinerários**, Araraquara, n.10, 1996.
Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/2577/2207>>
Acesso em: 20 jan. 2016.
- JAMAICA: THE COLONIAL LEGACY. Spanish colonization. 2017a. Disponível em:
<<http://jamaicathecoloniallegacy.weebly.com/spanish-colonization.html>> Acesso em: 16 jan. 2017.
- LEVY, Andrea. **Six stories and an essay**. London: Headline, 2014.
- SILVA, Denise Almeida. Forasteiros da pátria-mãe: o lugar do migrante em *The Lonely Londoners*, de Samuel Selvon e *The Final Passage*, de Caryl Phillips. **Revista Ilha do Desterro**, Florianópolis, n.54, jan./jun 2008. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 39-59
- WALVIN, James. **Black ivory**. 2. ed. Massachusetts: Blackwell Publishers, 2001.

CONCEPÇÕES SOBRE A AULA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: A VISÃO DO ACADÊMICO NATIVO DIGITAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA URI – CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Édiga Raiana Borges Locatelli
Elisabete Cerutti

Resumo: O presente artigo trata-se da formação discente realizada nos cursos de licenciatura da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, considerando os sujeitos acadêmicos nativos digitais, formandos dos Cursos de Licenciatura. Torna-se relevante refletir sobre a questão de que as tecnologias são ferramentas que estão presentes na vida desse aluno nativo digital. Para compreendermos melhor essa questão, as leituras feitas abordam como e quais são as metodologias adotadas pelo professor e pelo aluno nativo digital para obter aulas interativas, a fim de entender quais ferramentas podem ser utilizadas com base nas Tecnologias da Informação e da Comunicação. O artigo evidencia uma pesquisa de cunho teórico, compreendendo o que os mesmos abordam sobre o tema e analisando conceitos da área. Percebe-se que as práticas pedagógicas implicam, necessariamente, nas decisões e ações que envolvem os sujeitos, requerendo uma tomada de consciência por parte dos discentes frente ao uso das ferramentas tecnológicas. A cibercultura, está presente na educação, tanto na vida do aluno, quanto do professor. Para ambos, é preciso de um ambiente fértil, um lugar em que os alunos se sintam acolhidos e com o desejo de aprender. Nessa perspectiva, a mídia possui características que influenciam os processos educativos e cognitivos, percepções e vivências. Essa prática tem o papel de dinamizar o ambiente educativo, promover a produção de informações e conhecimento de forma geral. É válido ressaltar que o professor pode usar tecnologia no ambiente escolar e possibilitar ao aluno uma aprendizagem mais valorosa.

Palavras-chave: Cibercultura. Tecnologia. Nativo Digital.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, vivemos momentos significativos quando se fala nas grandes transformações que ocorrem no mundo. São inúmeras as inovações tecnológicas da informação, e com a grande velocidade que possuem, essas transformações impulsionam não só as unidades escolares, mas em todos os espaços de convivência de cada indivíduo pode-se afirmar que, o conhecimento é necessário para se adquirir habilidades que nos tornem capazes. A escola deve ser um ambiente para se trabalhar e democratizar as tecnologias, para tal é necessário que haja professores “capacitados” para se fazer à mediação entre tecnologia e conhecimento transformando seu papel e modo de atuar no processo educativo.

A pesquisa em questão trata da formação discente realizada nos cursos de licenciatura da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, considerando os sujeitos acadêmicos nativos digitais, formandos dos cursos de Licenciatura.

O estudo é embasado nas reflexões e parte da compreensão dos sujeitos nascidos na geração digital e que estão cursando licenciaturas são capazes de organizar e planejar suas aulas de maneira eficiente e adequada.

Percebe-se que o professor necessita se especializar para melhorar sua didática que hoje parece ser insuficiente, pois, como já dizia Paulo Freire, “se ele tem uma prática bancária, autoritária, provavelmente vai usar as novas mídias para reafirmá-la”. Logo, é importante que a capacitação dos educadores e gestores para o uso da mídia se dê em conjunto com a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a mídia possui características que influenciam os processos educativos e cognitivos, percepções e vivências. Essa prática tem o papel de dinamizar o ambiente educativo, promover a produção de informações e conhecimento de forma geral, favorecendo a participação da comunidade escolar, sendo o projeto político pedagógico da escola o plano possuidor de elementos de organização e integração das atividades práticas, é necessário que esse instrumento seja compreendido por toda a equipe escolar e comunidade. Portanto o uso da tecnologia pode ajudar a modernizar o ensino, mas a maioria das escolas ainda não encontrou seu caminho.

Entendemos que a escola é a ponte necessária para transmitir o conhecimento mais amplo das mídias digitais, pois quanto mais cedo o ser humano tiver contato com a tecnologia, melhor e maior as chances pelo interesse por pesquisas, criação de debates e ideias e construção de conhecimentos entre outros meios.

É importante dizer que a maneira como o professor passa o conteúdo mostra poder versátil que ele possui em dissolver o conhecimento complexo transformando em praticidade acessível a todos, para que o uso das tecnologias seja aliado à aprendizagem, utilizando recursos disponíveis e variados de forma a integrar a prática do professor com sua vivência e experiência sobre o assunto tratado, ou seja, o professor tem que possuir preparação.

No entanto, é válido ressaltar que o professor que usa a tecnologia na escola além de somar as dificuldades encontradas na sala de aula, tem de aliar vertentes, ou seja, deve mostrar que domina o conteúdo, os recursos tecnológicos e as práticas, pois sem essas teorias é impossível desenvolver e resolver as questões difíceis que apresenta no mundo de hoje, logo é necessário que o docente acompanhe e aprenda a elaborar atividades sob aquilo

que para o aluno é interessante e de seu cotidiano, sendo assim, será possível trazer o aluno para uma aprendizagem mais valorosa, tanto para sua vida pessoal quanto profissional.

O CRESCIMENTO TECNOLÓGICO

No mundo atual a tecnologia da informação, vem crescendo cada vez mais. No campo educacional isso não é diferente, visto que os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes na sala de aula e no contexto escolar. A história da humanidade é marcada por grandes avanços e a valorização que a tecnologia da informação tem alcançado na atualidade, é desafiadora. (MORAN, 2000).

Dessa forma, os educadores e dirigentes escolares devem estar atentos quanto ao uso dos recursos tecnológicos como meios educacionais, pois os mesmos devem ser utilizados de forma correta e eficaz, para que se processe um ensino aprendizagem de forma significativa. A escola deve preparar melhor seu professor para utilizar a tecnologia de forma correta, fazendo um planejamento prévio antes de utilizar os recursos, pois os avanços propostos pela sociedade são atrativos e recheados de informações atuais, e a tecnologia tem sido alvo de grandes destaques e muitos pesquisadores expõem novas visões e reflexões sobre essa temática, com o intuito de compreender os aspectos negativos e positivos do uso do computador como recurso pedagógico. Silva (2000, p. 27) nos lembra de que:

A rapidez das inovações tecnológicas nem sempre correspondem à capacitação dos professores para a sua utilização e aplicação, o que muitas vezes, resulta no uso inadequado ou na falta de criação diante dos recursos tecnológicos disponíveis, mas não tendo mais o monopólio da transmissão de conhecimentos, exige-se à escola e ao professor, em particular, a função social de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o desenvolvimento de competências, habilidades e cidadania.

Nessa perspectiva, é notório que o professor é “central”, mas não pode promover a mudança sozinho. Torna-se necessário que o professor deixe de ser um transmissor e passe a mediar o conteúdo, para que os alunos possam pensar sobre ele. Entretanto, vale o alerta de que o erro comum dos indivíduos é cobrar apenas dos professores, mas não há como pensar inovação no Brasil com estruturas e funcionamentos arcaicos, então, o planejamento é fundamental, pois é uma mudança que precisa de investimento.

Muitos professores não levam em conta a experiência que os alunos já trazem consigo e não estimulam a discussão sobre o que eles aprendem em casa, na rua, na TV, no rádio,

revistas e Internet. Assim, torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. Como a educação e a comunicação são indissociáveis, o professor pode utilizar-se de um aparato tecnológico na escola visando à transformação da informação em conhecimento.

A escola, para fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos precisa contar com professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica que deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa. Como afirmou Freire (1991, p. 109) “praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática teórica”.

Assim, entende-se que a sala de aula não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino.

Muitos educadores acabam apenas reproduzindo os modelos tradicionais de ensino quando propõem atividades com objetos digitais em sala de aula, desconsiderando a transição do paradigma aprendizagem/sala de aula/escola para aprendizagem/redes sociais/sociedade do conhecimento. O preparo dos docentes brasileiros para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente.

POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA COM A TECNOLOGIA

Um dos meios didáticos é trabalhar com a Fotografia em sala de aula, fazendo da mesma um módulo lúdico de aprendizagem, já que a mesma é também arte visual e proporciona ao professor um momento diferente de envolver os alunos com um tema gerador que pode levar a inúmeros caminhos nessa concepção.

Samain (2005) destaca que: “As fotografias gostam de caçar na escuridão de nossas memórias. São infinitamente menos capazes de nos mostrar o mundo que de oferecê-lo ao nosso pensamento.” A fotografia é a testemunha da história do mundo e exerce um grande poder de sedução na percepção estética, estimula a sensibilidade e exerce uma grande influência no nosso imaginário.

A observação da fotografia faz com que o espectador reconheça alguma coisa em outra imagem, a qual vê. A Fotografia é memória e com ela se confunde. É algo que sabemos que existe ou existiu. Isso ativa a memória, e causa um prazer específico.

A este processo Aumont (2005) chama de “esquema”, ou seja, um processo de rememoração da imagem, que faz com que nós inevitavelmente construamos várias ligações que chegarão ao momento exato da foto, caso a mesma seja recente.

Porém, não devemos esquecer que a fotografia embora seja um documento histórico, não reúne um conhecimento definitivo, ela é apenas uma amostra do passado, por ocasião de sua produção a mesma pode ter sido criada ou distorcida em certas cenas ou ambientes, tal situação ocorreu principalmente no final do século XIX, porém ainda hoje é comum, nos ateliês fotográficos e hoje estúdios fotográficos toda sorte de fundos ou motivos, bem como de roupas que podem dar uma falsa impressão sobre a sua interpretação enquanto “imagem do real”.

A fotografia anônima é única e jamais semelhante. É encontrada sem legenda e sem dedicatória e tem de se exprimir sem palavras complementares. Como não pode ser identificada obriga os historiadores oficiais a aprender a olhar, a sentir e a captar com modéstia diante do caso, que leva o invisível ao domínio do visível. (LEITE, 1993, p. 164)

Ao se interpretar a fotografia é necessário entender o porquê e para que as imagens foram construídas, tal percepção auxilia na compreensão dos conteúdos das imagens, bem como amplia a visão que o estudioso da foto e por consequência do seu conteúdo oculto.

Então o professor pode estimular seus alunos a formarem um pensamento visual através da fotografia, ou seja, fazer com que discutam o que compreendem sobre fotografia, pois isso contém um conteúdo ilusório, sendo mero reflexo da nossa imaginação, da maneira como queremos representar o mundo. O professor pode também ensinar os seus alunos a serem fotógrafos, reproduzirem as aparências visíveis da realidade. Assim, os alunos poderão ter a chance de exprimir essa realidade participando ativamente das imagens de seu mundo.

Ao utilizar a fotografia na sala de aula, o professor deve estimular seus alunos a ter sensações específicas, e proporcionar a instigar os mesmos a produzir novas imagens, sendo assim, cada aluno estará disposto a construir a imagem, da maneira que a imagem irá construí-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o contexto atual denominado como cibercultura, temos a presença da educação e as tecnologias chegando cada vez mais presente na vida do aluno e do professor. O estudo desejou atingir o foco estudantil, pela relevância de superação de modelo estabelecido para um mais inovador e pela busca de sistematizar organizações em grupo, em motivação para favorecer uma maior aprendizagem. Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que a informação tem, senão não será apreendida de verdade.

Durante todos os meses pesquisando e aprimorando meus conhecimentos, pode-se observar que no contexto atual, denominado como cibercultura, temos a presença da educação e as tecnologias chegando cada vez mais presente na vida do aluno e do professor, e a necessidade de cada vez mais manter-se conectado em aulas digitais, do que as tradicionais aulas expositivas. Para ambos, é preciso de um ambiente fértil, um lugar em que os alunos se sintam acolhidos e com o desejo de aprender. Para os acadêmicos discentes, que se mantêm ativos na cibercultura, ao ingressarem na Universidade deparam-se com uma nova realidade em relação ao que vivenciaram no ambiente escolar. Por isso, é preciso despertar no acadêmico o interesse pela pesquisa e participação em projetos, fazendo da universidade um laboratório de informações.

Acredita-se que é um desafio ao professor inovar as suas aulas, de dar conta desse aluno que é um nativo digital. Isso exige que nós futuros professores possamos pensar que as aulas precisam ter artefatos de tecnologia para convidar o aluno a aprender.

A formação deve mudar a percepção da tecnologia, antes mesmo de sua utilização. Deve ser capaz de ativar reflexões pedagógicas e abrir novos horizontes culturais, que incluam a predisposição à mudança das práticas pedagógicas e a reflexão sobre o ensino-aprendizagem centrado no aluno, na direção de um paradigma pedagógico sustentável para o mundo contemporâneo.

Os referenciais encontrados demonstram que os usuários se destacam no meio social e acadêmico, porém, é necessário avançar e popularizar as ferramentas para que seja ampliada a utilização diante dos professores. Desse modo, os acadêmicos estarão mais preparados diante dos desafios do futuro, na condição de professores em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Valéria Peixoto de, **Fotografia: Tecnologia e arte**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/fotografia-2-tecnologia-e-arte.htm>>. Acesso em 9 de dez. de 2016.

ANCÂNTARA, Ana Paula, **A importância da tecnologia na aprendizagem do aluno**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/14453/a-importancia-da-tecnologia-na-aprendizagem-do-aluno>>. Acesso em 10 de dez. de 2016.

CHAN, Iana, Como a escola pode aproveitar as novas tecnologias?. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/como-escola-pode-aproveitar-novas-tecnologias-704371.shtml>>. Acesso em 10 de dez. de 2016.

LEITE, M. M. **Retratos de família**. São Paulo: Edusp, 1983.

SAYAD, Alexandre Le Voci **Idade Mídia: A Comunicação Reinventada na Escola**. Editora Aleph – Brasil – 2012.

TURAZZI, M. I. **História e o ensino da fotografia**. São Paulo: Moderna, 2005. Projeto Araribá: informes e documentos.

SAMAIN, Etienne. **O Fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

37ª REUNIÃO DA ANPED, Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em 14 dez. 2016.

O USO DO *EDMODO* COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

Eduardo Garlet
Ana Paula Teixeira Porto

Resumo: Apesar de o Brasil não superar alguns países com maior nível de inclusão digital, acaba surpreendendo pelo seu grande número de pessoas que possuem acesso a redes sociais. Porém, o uso das mídias digitais ainda é visto como ferramenta de entretenimento, deixando de lado outra esfera que esses ambientes proporcionam: a potencialidade enquanto ferramentas para o ensino. As redes sociais podem auxiliar através de suas ferramentas na interação entre estudantes, na análise de textos, em atividades síncronas e assíncronas de aprendizagem, por exemplo. Nesse contexto, este trabalho tem por objetivo refletir sobre a utilização de redes sociais educacionais (RSE), em especial o *Edmodo*, para mediação de leitura literária de minicontos brasileiros contemporâneos. A reflexão mostra como ferramentas da rede, como mensagens, tarefas, enquetes e, snapshop, etc podem ser exploradas para estimular o prazer da leitura e o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura crítica. Através do uso do *Edmodo*, é possível criar um ambiente de interação com ferramentas que facilitaram para uma análise mais ampla dos textos literários, associando leitura e ferramentas tecnológicas digitais.

Palavras-chave: Mídias digitais. Literatura. Ensino. *Edmodo*.

INTRODUÇÃO

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014, 77,9% da população brasileira com menos de 10 anos ou mais de idade tinham celular, o que representa um alerta para o sistema educacional no que tange o processo de formação de alunos e professores, já que o uso dessas tecnologias está inserido cada vez mais no dia-a-dia na vida dos sujeitos de um modo geral e dos alunos em particular.

As ferramentas digitais, nesse sentido, podem e devem ser vistas como instrumentos que potencializam o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando ambientes agradáveis, com ferramentas que auxiliam em diversas atividades. Desta forma, o aluno tem a possibilidade de se tornar protagonista na construção de conhecimentos, cabendo ao professor o papel de mediador desse processo.

Já é sabido que utilizar os recursos digitais no trabalho docente pode aprimorar as habilidades de professores e alunos, ampliando o diálogo de interação entre atividades de

diversas áreas, sendo que a internet e os recursos digitais podem facilitar o acesso à informação e ao entretenimento, possibilitando trabalhar com objetos de estudo variados.

Neste contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar o *Edmodo* como uma ferramenta que possibilita a mediação de leitura literária de minicontos contemporâneos brasileiros, buscando explorar esse ambiente e suas ferramentas no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, apresenta uma proposta de trabalho que amplia o diálogo de discussão de minicontos, associando leitura literária e ferramentas digitais.

TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

Para o processo de ensino aprendizagem ocorrer com a ajuda das ferramentas digitais, é necessário que nas escolas não haja proibição de uso de recursos digitais por parte dos alunos dentro do ambiente escolar e se incentive o uso dos recursos tecnológicos a fim de intervenção pedagógica, voltada a uma formação mais comprometida com a realidade atual.

Marinho (2002) defende que “o computador deverá desempenhar, na escola, o mesmo papel que tem na sociedade: o de mediador nas relações sociais. Será muito pobre um uso que se restrinja a repassar conteúdos e informações aos alunos” (MARINHO, 2002, p.42). Ou seja, há uma necessidade de qualificação por parte do profissional educador, que vai atender uma geração de nativos digitais, preparados para manusear equipamentos tecnológicos. Um bom uso dos recursos tecnológicos voltados para práticas sociais ou reflexões pode instigar a quebra de paradigmas e preconceitos atrelados à educação associada a tecnologias.

Os benefícios das tecnologias para um ambiente educacional são notáveis, pois contribuem especialmente no sentido de incentivar o aluno ao processo de pensamento crítico-reflexivo e de expandir o interesse dele acerca do conteúdo abordado, proporcionado por um ambiente agradável e construtivo. Conforme afirma Lima (2010):

Utilizar os recursos criados pela tecnologia no processo de aprendizagem não é relevante apenas pelo fato de ser essencial para a convivência em sociedade na atualidade, mas devido ao fato de que este concede benefícios consideráveis para a relação ensino aprendido, pois oferece uma gama de recursos potencializadores do aprendizado, que atraem o interesse do aluno possibilitando seu desenvolvimento em diversos aspectos e estimulando o professor na postura de mediador no processo de ensino aprendido”. (LIMA, 2010, p.07)

O uso os recursos tecnológicos como objetos de aprendizagem pode contribuir para um ambiente mais agradável que busca a interação de forma cada vez mais dinâmica e

receptiva dos jovens, de modo que acaba estimulando o aprendiz em suas habilidades de leitura, desenvolvendo assim seu senso crítico, sua autonomia na tomada de decisões, ampliando seu espaço para a possibilidade de novos conhecimentos e novas experiências. Para Melo e Bertagnolli (2012)

A exploração das possibilidades de interação entre literatura, mídias e artes, através de objetos de aprendizagem, pode se constituir como um interessante caminho na busca pelo desenvolvimento do hábito e da habilidade da leitura” (MELO; BERTAGNOLLI, 2012, p. 4).

Explorar recursos digitais e tecnologias para experiências educacionais permite expandir as habilidades não apenas do aluno, mas também do professor, peça fundamental nesse processo de mediação, pois este profissional deve estar capacitado para usar certas ferramentas, assim como deve usar suas habilidades a fim de promover seu trabalho com articulação ao meio no qual se insere.

EDMODO

O *Edmodo* é uma Rede Social Educacional (RSE), um microblog educacional, e, quanto a ferramentas, é muito parecido com o *Facebook*, mas com propósitos educacionais. Faz parte do projeto do LinkedIn. No momento em que o professor cria uma conta no *Edmodo*, o recurso cria um ambiente de trabalho, no qual o professor torna-se responsável para convidar alunos a participar desse ambiente e é responsável pelo gerenciamento de todas atividades desenvolvidas, além de ser o único sujeito do grupo a manter contato com os demais integrantes. Esse traço confirma a potencialidade da rede como mecanismo para trabalhar habilidades de leitura, pois, conforme afirmam Abreu e Oliveira, as redes sociais, como:

Twitter, Facebook, Instagram, Snapchats são ferramentas que também possibilitam realizar mediações de leituras contudo, como várias dessas redes não possuem ferramentas de controle e gerenciamento educacional pelo docente, o esforço deste profissional se torna maior para controlar as ações discentes em tais aplicações. Por isso o uso de RSE é mais viável porque já inclui ferramentas e aspectos destinados ao controle e trabalho dos docentes e discentes em uma ferramenta com recursos de apoio aos processos de ensino e aprendizagem. (ABREU; OLIVEIRA 2015, p.37)

O *Edmodo* é uma ferramenta para integração aluno-professor, sendo um ambiente organizado e desenvolvido com o intuito de aproximar alunos e professores além das

fronteiras escolares. Ele ainda permite subsidiar recursos para realizar mediação de atividades teóricas e práticas, tendo a possibilidade de criar várias tarefas que exigem competência, habilidade e responsabilidade.

Com o *Edmodo*, o professor pode ter acesso a ferramentas que facilitam o seu dia-a-dia, uma vez que permite realizar a chamada, a troca de ideias com outros profissionais da educação, compartilhar conteúdos, publicar notas, avisos escolares, lição de casa, elaborar atividades, e dinâmicas. Conta também com bibliotecas digitais, enquetes, tarefas cronometradas e inserção de outros professores no ambiente, ao mesmo tempo em que fornece uma plataforma atraente, segura e de fácil interação.

O recurso permite ao professor criar grupos. Para cada grupo criado, gera-se uma senha para o professor poder disponibilizar materiais e realizar atividades. Desta forma, é possível criar um meio de comunicação por grupos específicos de acordo com objetivos distintos.

A interação entre os participantes também é um recurso que deve ser levado em conta no *Edmodo*, já que a interação não se restringe apenas a professor e alunos. O recurso permite que os pais e a escola interajam nesse espaço e acompanhem as atividades que os alunos estão realizando. Outro ponto positivo do aplicativo é que ele está disponível também para *smartphone*, ampliando ainda mais o espaço de interatividade e aproximando cada vez mais os alunos dos recursos digitais educacionais.

MINICONTOS CONTEMPORÂNEOS E *EDMODO*

Para trabalhar com a ferramenta digital *Edmodo* enquanto ferramenta tecnológica facilitadora de práticas mediadoras de leitura, foi escolhido o miniconto “Porém igualmente”, de Marina Colasanti (1999), o qual trata do machismo e da agressão física que D. Eulália sofria constantemente do seu marido alcoólatra. Narrado em terceira pessoa, o texto descreve a mulher como “santa”, segundo o olhar dos vizinhos, e como “anjo”, de acordo com parentes. Relata que ela apanhava e que, em uma noite seu marido chegara mais bêbado que o habitual e, depois de surrá-la, a jogou pela janela, desencadeando a morte da esposa. Nesse desfecho, “D. Eulália rompeu em asas o vôo de sua trajetória” (COLASANTI, 1999, p. 44).

Na sua brevidade, o miniconto aborda um tema importante discutido frequentemente em escolas, jornais e noticiários, pois os números de agressão e homicídios contra a mulher

no Brasil são muito elevados, necessitando que este assunto seja trabalhado das mais diversas formas para que haja uma mudança na cultura, abolindo-se a violência contra a mulher.

Para leitura crítica desse miniconto, recomendamos ao professor trabalhá-lo com o terceiro ano do Ensino Médio, já que nessa etapa os alunos devem dispor de bagagem de conhecimento mais ampla para discutir esse tema. Será necessário que todos os alunos e o professor criem uma conta no *Edmodo*. O professor nesse caso deve acessar o seguinte link: <https://www.edmodo.com/>, que irá direcioná-lo para a página inicial do *Edmodo*, onde ele vai poder realizar seu cadastro e criar uma conta na categoria professor. Irão aparecer nessa página três opções: “Sou professor”, “Sou aluno” e “Sou Pai ou Mãe”.

Após o professor criar seu cadastro, sugerimos o link https://www.youtube.com/watch?v=Ce6HK_xvrGc para que o professor se situe sobre como funciona o gerenciamento de atividades, identifique como criar grupos, inserir alunos e pais no ambiente e criar atividades, além de acessar recomendações para os primeiros passos no *Edmodo*. É necessário que o professor esteja capacitado para entender os mecanismos dessa ferramenta para que o uso dela seja exitoso.

A partir disso, que atividades de leitura podem ser feitas, usando o *Edmodo*? Para dar início a primeira atividade, será necessário que o professor crie um grupo (uma sala de aula virtual) no *Edmodo*. Sugerimos o nome de “Minicontos brasileiros contemporâneos”. Ao criar esse grupo, irá gerar um código que será necessário para que os alunos consigam realizar seu cadastro e assim participar do *Edmodo*, ou seja, o código que o professor irá fornecer aos alunos após ter criado o grupo. Esse código é um “bilhete” que dá direito ao aluno de participar dessa rede social educacional. Após o professor ter acesso a esse código, os alunos poderão dar início à criação de suas contas.

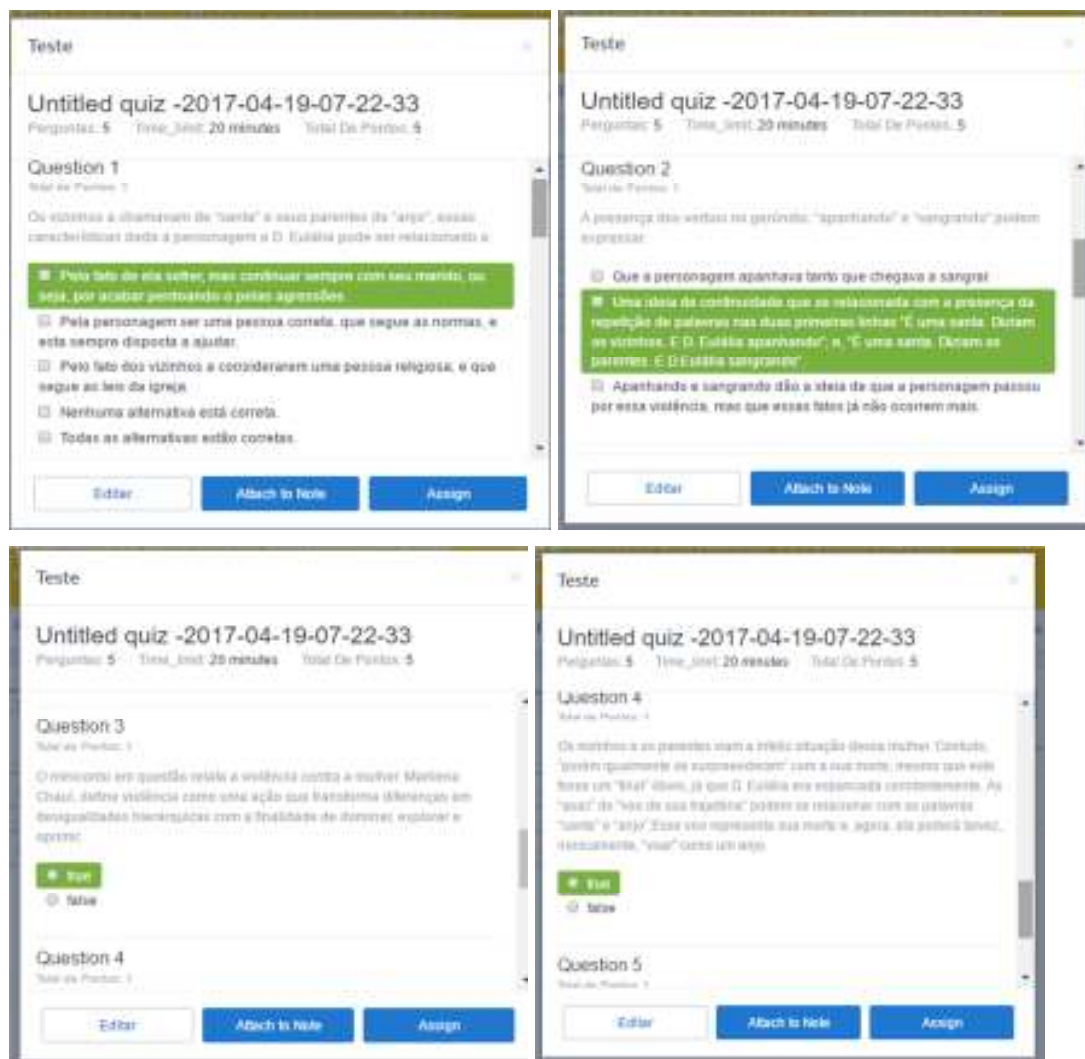
Depois de estar tudo organizado com as contas dos alunos e todos estarem inseridos no grupo de minicontos contemporâneos, o professor irá disponibilizar no ambiente o miniconto “Porém Igualmente”. Para tanto, pode postar o miniconto em diversos formatos, word, PDF, na linha do tempo do próprio grupo, ficando a critério do professor escolher como vai disponibilizar esse material.

O professor deve pedir que os alunos façam a leitura desse miniconto e propor para que eles façam uma releitura do texto, propondo uma nova versão elaborada em outro gênero. Por exemplo, eles podem reescrever no formato do gênero notícia, receita, memes, retrato falado, etc. Nessa produção, o professor deve esclarecer critérios a serem observados nessa

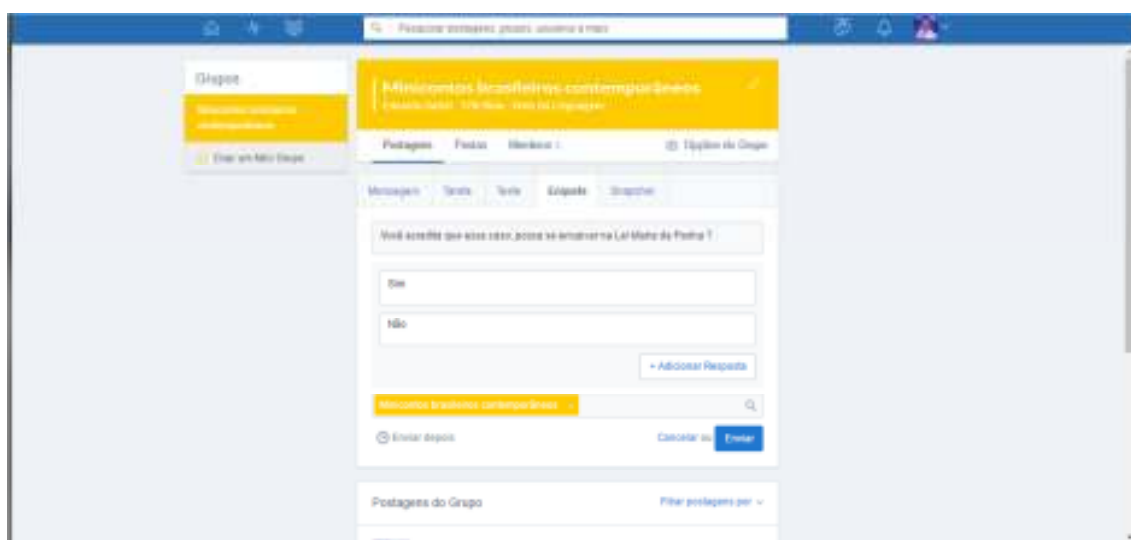
nova composição: adequação do texto ao gênero proposto; fidelidade ao tema proposto; recuperação de dados que o miniconto “Porém igualmente” apresenta.

A proposta deve ser postada no ícone de atividades cronometradas, sendo que o professor deve estipular um horário (48 horas, por exemplo) no cronômetro para entrega desse trabalho, que serve para futura avaliação. Essa proposta pode influenciar os alunos a expandirem seus conhecimentos de escrita e desenvolverem a criatividade, além de trabalhar a questão de gêneros, ampliando habilidades e competências na produção e na interpretação de textos.

Iremos apresentar agora algumas perguntas e dinâmicas que o professor pode propor para os alunos para leitura do miniconto. São perguntas e dinâmicas criadas a partir do *Edmodo*, para realizar está mediação de leitura com o miniconto “Porém igualmente” (1999)



Estas propostas de trabalho criadas através das ferramentas do *Edmodo* podem ajudar na compreensão de toda a representatividade da violência que o conto suscita. Como se trata de um texto muito curto com conteúdo denso, propomos que o professor poste na linha do tempo o texto da Lei Maria da Penha que será uma leitura voltada à ampliação de informações sobre o tema a partir do olhar de leis que o abordam. A partir dessa leitura, os alunos podem estabelecer comparações entre o miniconto e a releitura (produção textual), correlacionando à discussão ao que propõe o caso motivador da Lei Maria da Penha. Para essa atividade, é importante que o professor peça que os alunos retirem fragmentos do texto (que deve ser anexado na caixa “adicionar resposta” como na imagem abaixo) que comprovem que o caso poderá se encaixar na Lei Maria da Penha.



Como forma de avaliação, sugerimos os seguintes critérios. Para o texto produzido, na qual eles teriam um prazo de 48 horas, deve se obedecer aos critérios que foram expostos aos alunos. Essa tarefa pode contabilizar até cinco pontos. Para participação, criatividade e interação do aluno nas atividades propostas, podem ser concedidos até três pontos. Para as questões propostas de trabalho, perguntas e relação do texto com o caso Maria da Penha podem ser distribuídos mais dois pontos. Dessa forma, a sequência de atividades soma 10 pontos na avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o *Edmodo* apresenta ferramentas que potencializam o trabalho docente. Com a ferramenta, pode-se ter uma visibilidade maior para a discussão sobre os textos trabalhados, ampliação da capacidade de relacionar o texto literário com outros objetos de estudo, favorecimento ao aluno de uma leitura mais crítica que o faça repensar critérios, quebrar paradigmas e preconceitos, tornando-o um sujeito ativo na sociedade.

É possível criar um ambiente de interação com ferramentas que facilitam uma análise mais ampla dos textos literários, associando leitura e ferramentas tecnológicas digitais, o que proporciona aos alunos e professores saírem do ambiente de trabalho tradicional para constituir assim um ambiente mais agradável de trabalho, expandindo a interação entre professor e aluno.

A ferramenta *Edmodo* ainda possibilita o uso em qualquer lugar, já que está disponível para acesso em *smartphones*, aproximando cada vez mais alunos a ferramentas digitais enquanto instrumentos profícuos para educação. Em nossa proposta, especificamente, é um recurso interessante para mediação da leitura.

REFERÊNCIAS

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Uso de *smartphones* por pessoas com 10 anos ou mais. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2016/04/ibge-77-9-da-populacao-com-10-anos-ou-mais-de-idade-tinham-celular-em-2014>> Acesso em: 10 maio 2017.

MARINHO, S. P. Tecnologia. Educação contemporânea e desafio ao professor. In: JOLY, M.C.R.A (org). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002. p 41-64.

ABREU, K. F; OLIVEIRA, F. K. O uso do edmodo como ferramenta educacional nas aulas de língua espanhola. **Revista Semiárido De Visu**, v. 3, n. 1, p.34-43, 2015.

LIMA, M.R. [et al]. **O impacto do uso das tecnologias na educação**. Instituto Federal de Pernambuco, 2015. p. 1-25.

_____. **Um espinho de Marfim & outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73-89

GIL, Antônio. Metodologia do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 2007.

MELO, C.V; BORTAGNOLLI, S.C. **Ensino de literatura e objetos de aprendizagem: uma proposta interacionista**. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.1, 2012.

PRIMEIROS passos para o Edmodo. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=Ce6HK_xvrGc. Acesso em: 03 maio 2017.

FORMAÇÃO DO LEITOR: A LITERATURA EM SALA DE AULA

Elisiane Castanho da Silva Maciel
Silvia Helena Niederauer

Resumo: Trabalhar textos literários em sala de aula, promover o gosto pela leitura, orientar a experiência do letramento literário e permitir o refinamento da percepção intuitiva e da capacidade de construir sentidos são alguns dos desafios enfrentados pelos professores de literatura nas escolas. Além disso, compete à escola despertar em seu aluno o gosto pela leitura, uma vez que as tecnologias, por exemplo, têm influenciado muito no afastamento dos alunos dos livros. O que ocorre na escola, muitas vezes, é que o professor apresenta as características dos períodos literários, autores e obras de modo muito superficial, não havendo uma preocupação com a construção de sentidos, nem mesmo ligação com conhecimentos prévios dos alunos. A literatura escolarizada esqueceu-se de pensar o texto literário pela construção da linguagem diferenciada, pelas diversas possibilidades que traz na construção de significação e sua relação com outros textos. Muitos professores ainda relutam em entender o ensino da literatura tendo a própria literatura como objeto de estudo, uma vez que já estão habituados a assimilar literatura à história da literatura. Para dar sustentação à proposta de se (re)pensar atividades de leitura com textos literários, será apresentada a experiência de formação de leitores e prática de leitura realizada com alunos do ensino fundamental e médio da Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada no interior, na cidade de Vitória das Missões.

Palavras-chave: Formação do leitor. Leitura literária. Atividades de leitura. Ensino de literatura.

INTRODUÇÃO

No cotidiano da sala de aula, os docentes enfrentam muitos desafios: alunos desinteressados, escolas em condições precárias, pressão de um sistema falido que insiste em perpetuar os mesmos erros. Dentre as infindáveis discussões, há a tendência em apontar culpados; busca-se dividir culpas e esquece-se a busca por soluções. Que a escola pública, especialmente, é um sistema sucateado, de muita conversa e pouca ação, não é novidade. No entanto, é preciso valorizar as pequenas ações realizadas que podem, talvez, não mudar todo o sistema, mas de fato estão alterando a realidade dos grupos de alunos envolvidos em propostas diferenciadas de leitura.

O trabalho a seguir trata do relato de experiência realizado em escola pública de ensino fundamental e médio, localizada no interior do estado. Dentre os desafios, estão alunos que trabalham durante o dia em propriedade rurais e estudam à noite, outros que faltam

muitas aulas durante o dia (ensino fundamental), pois precisam auxiliar suas famílias no trabalho rural.

O presente trabalho aborda a importância da atuação da escola e dos profissionais da educação na motivação e no resgate do interesse do aluno pela leitura e produção textual, vendo, nessas ações, ferramentas que contribuem para inclusão do aluno, seja no ambiente escolar ou na sociedade como um todo.

A importância do projeto apresentado baseia-se na realidade de que existem comunidades escolares em que os alunos não são incentivados e perdem o hábito da leitura e, conseqüentemente, da escrita. Desta forma, é preciso propiciar ações que visem auxiliar o educando na percepção de que a prática da leitura e da produção de diferentes tipologias textuais desempenha papel crucial na sua formação como um ser mais crítico, tornando-se um indivíduo que age de forma cada vez mais positiva e atuante no meio social em que se encontra inserido.

A ação surge a partir do momento em que o professor possibilita meios que tornem seu aluno um ser pensante e crítico, fazendo com que este se sinta presente e necessário na sala de aula. Assim, pode-se formar um cidadão que seja capaz de atuar e decidir sobre sua própria inclusão não apenas no âmbito escolar, mas na sociedade como um todo.

Por essa razão, é essencial estimular e incentivar o hábito da leitura no cotidiano dos alunos, para que obtenham uma visão de mundo mais aguçada, exercendo criticidade, estimulando ideias, ampliando e desenvolvendo conhecimentos. Nesse contexto, o professor é visto como aquele que deve sempre buscar e fortalecer o hábito da leitura, exercitando a produção textual e oportunizando espaço para debates e compreensão.

O PAPEL DOCENTE NA FORMAÇÃO DE LEITORES

O professor desempenha um papel fundamental tanto na formação do aluno quanto na construção de uma sociedade mais igualitária. Ele é capaz de tornar seu aluno um ser ativo e, principalmente, de fazer com que este se sinta inserido no ambiente escolar e na sociedade. Está nas mãos do professor a ferramenta mais eficaz para o desenvolvimento de seus alunos, a leitura, e o seu papel é o de colocar o seu aluno em contato com diferentes textos, apresentando-lhes novas possibilidades até então não exploradas.

A leitura destaca-se como um meio de inclusão, pois é através de sua prática que o aluno encontrará subsídios para a formação de um pensamento mais crítico com relação a si e

a sociedade que o cerca, podendo desta maneira atuar sobre a realidade em que está inserido. A inclusão constitui-se como parte de um processo interno e externo de cada indivíduo, pois cada um deve buscar pela sua inclusão, cabendo ao professor o papel de mediador do processo.

Muitos professores acabam desmotivados por diversos fatores. A falta de material adequado (acervo limitado, por exemplo) dificulta a prática docente e é nesse momento que muitos professores rompem barreiras e, apesar das adversidades, encontram saídas que promovam o ensino. Apesar das muitas dificuldades enfrentadas pelos professores, é preciso encontrar motivação para que o trabalho seja desenvolvido da melhor maneira possível. Os alunos também se defrontam com algumas dificuldades, pessoais e/ou materiais, que os levam a determinadas atitudes; assim também o professor encontra diversos obstáculos, e, por extensão, sofre com a falta de incentivo para sua própria qualificação profissional.

Nessa perspectiva, a valorização do docente é fundamental e o seu reconhecimento como agente transformador no meio em que atua é imprescindível, pois sua postura diante ao trabalho pode ser determinante para o sucesso do mesmo:

um educador que já não tem gosto pelo trabalho é um escravo do ganha-pão e um escravo não poderia preparar homens livres e ousados; você não pode preparar os alunos para construírem o mundo de seus sonhos, se você já não acredita nessa vida; você não poderá mostrar-lhe o caminho e permanecer sentado, cansado e desanimado, na encruzilha dos caminhos. (FREINET, 1991. p.102)

Um professor que não acredita no papel transformador de seu trabalho não será capaz de motivar seus alunos, da mesma forma que professores não leitores acabam tornando o trabalho de leitura maçante para si e para os alunos. É através da educação que nos tornamos e formamos seres críticos e atuantes em nossa sociedade, capazes de fazer a diferença; o entusiasmo e a paixão pelo trabalho são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento de forma recíproca.

A FORMAÇÃO DO LEITOR NA SALA DE AULA

É no contexto de sala de aula que o verdadeiro significado da palavra inclusão assume seu papel fundamental, que é o de tornar o aluno um ser que participe, interaja, reflita, atue e sinta-se pertencente a sua escola e a sua comunidade. A partir do momento em que o aluno

sente-se incluído, participando das atividades e percebendo o seu papel no grupo, ele se tornará capaz de refletir sobre o seu papel na sociedade e, assim, modificar sua realidade.

A leitura, neste sentido, serve como instrumento fundamental de inclusão, pois é considerada símbolo de libertação. O ato de ler nos proporciona o sentimento de inclusão, pois, para realizá-lo, a nossa posição social é independente. Ler amplia o conhecimento de mundo, as pessoas que leem e compreendem o que estão lendo sabem da importância que a leitura tem sobre o indivíduo.

Talvez não se fale em inclusão e muito menos em proporcionar o acesso à leitura porque esta nos abre os olhos, afinal, não é unânime o desejo de que todos saibam ler e, principalmente, compreender o que estão lendo. Não é desconhecido o fato de que nos primórdios da educação o acesso ao conhecimento era restrito apenas àqueles que detinham o poder dentro de seu grupo social.

Dessa forma, não é estranho percebermos o porquê que as deficiências em relação à educação são tão imensas em nosso país, uma vez que o ensino formal se edifica antes de tudo para satisfazer as necessidades e os anseios da classe dominante. Para Bordini (1993), a escola pública surgiu com o propósito de equalização; contudo, muitas vezes, ela parece fugir deste objetivo e acaba tornando-se mais um instrumento de dominação sobre as classes populares. O motivo que, talvez, leve muitas escolas a trair seus objetivos de promoção de conhecimento a todos é pelo fato de que esta surgiu por iniciativa da burguesia emergente, que desejava *status* social e não o desenvolvimento intelectual do povo.

A maneira como é trabalhada na escola é determinante para a formação de leitor efetivo. Não é suficiente levar bons textos para a sala de aula se os alunos não forem chamados ao debate, a fim de que, de fato, se pratique a inclusão. A principal interação entre aluno/leitura está na forma como será explorado o texto. Algumas questões a serem revistas pelo professor, como mediador de leitura, podem estabelecer um parâmetro a seu trabalho: Será que é permitido o debate em sala de aula? O aluno pode pensar de maneira diferente do professor? Estão sendo tomadas medidas que possibilite o acesso à leitura aos alunos? Os alunos estão sendo levados à reflexão ou apenas “mastigam e engolem” silenciosamente o que o professor leva para sala de aula?

A escolha dos textos que levamos para a sala de aula é fundamental, principalmente tratando-se de jovens, os quais necessitam que se busquem diferentes formas de atrair sua atenção para a aula. Uma alternativa pode ser explorar textos que condizem com a realidade dos alunos, pois estes gostam de ler sobre temas com os quais se identificam.

A partir do momento em que o professor leva em consideração os tipos de leitura apreciados pelos seus alunos, ele é capaz de utilizar isso como uma ferramenta de ensino, trabalhando de forma que desperte o desejo de aprender em seu aluno.

A LITERATURA EM SALA DE AULA: O QUE ENSINAR? POR QUE LER?

Concebendo a leitura como instrumento imprescindível em uma sociedade letrada, uma vez que, conforme Bordini (2006, p. 17), “ler pouco ou não ler [...], inferioriza o cidadão”, necessário é que se promova o gosto pela leitura de textos literários, a fim de possibilitar a integração e a inclusão de todos os envolvidos neste processo.

Nessa perspectiva, o essencial é mostrar que a leitura é um ato importante, prazeroso e extremamente necessário para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. O professor deve sempre procurar observar o que os alunos mais gostam de ler, o que os atrai, pois cada leitor lê de maneira diferente e absorve aquilo que mais o agrada.

Trabalhar textos literários em sala de aula, promover o gosto pela leitura, orientar a experiência do letramento literário e permitir o refinamento da percepção intuitiva e da capacidade de construir sentidos, são desafios diários dos professores de literatura nas escolas. Além disso, compete à escola despertar em seu aluno o gosto pela leitura, uma vez que as tecnologias têm influenciado muito no afastamento dos alunos dos livros por não considerá-los atraente diante da gama de possibilidades oferecidas no campo digital.

Nesse contexto, surge o questionamento: o que se deve ensinar em literatura na escola? Para Zilberman (2009, p. 15) “por muito tempo a resposta foi facilmente enunciável, já que, como a escola destinava-se, sobretudo às elites, tratava-se de difundir uma língua padrão e a literatura canônica, com a qual se identificavam os frequentadores das salas de aula”.

No entanto, sabe-se que, com a modernização da sociedade e as mudanças no público com acesso à escola (democratização escolar) “os novos contingentes não se identificaram com a norma culta e desconheciam a tradição literária, a quem cabia apresentar, talvez pela primeira vez” (ZILBERMAN, 2009, p. 15).

Diante disso, o que ocorre na escola é que o professor apresenta as características de determinados períodos literários, autores e obras de modo muito superficial, não havendo, na maioria das vezes, uma preocupação com a construção de sentidos, nem mesmo ligação com conhecimentos prévios dos alunos. Cosson (2006, p.16) diz que “a prática da literatura, seja

pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

Outro aspecto relevante para a discussão sobre as dificuldades em formar leitores deve-se às metodologias desenvolvidas e que, por estarem descontextualizadas, acabam por promover o fracasso da leitura na escola:

O desastre mesmo, porém, ocorre quando – coisa normal em países colonizados e semi-colonizados, com intelectuais e professores idem – as categorias e os conceitos são importados e aplicados a uma realidade que não tem nada a ver com aquela em que nasceram [...] em vez de analisar o real e ordená-lo, tomam-se parâmetros de natureza estranha e externa a dele e tenta-se enquadrá-lo nos mesmos. (DACANAL, 1995, p. 75).

Isso quer dizer que o ensino de literatura esqueceu-se de pensar o texto literário pelo que de artístico ele apresenta, passando a tratá-lo como periodização:

Os conceitos e categorias não tem o mínimo sentido no ensino da Literatura Brasileira, servindo apenas para atrapalhar os alunos e fazer com, além de perderem o gosto pela leitura, percam também seu tempo com quebra-cabeças insolúveis e idiotas em vez, simplesmente de ler, analisar obras, refletir sobre elas e escrever. (DACANAL, 1995, p. 76)

Contudo, muitos professores ainda relutam em entender o ensino da literatura tendo a própria literatura como objeto de estudo, uma vez que já estão habituados assimilar literatura à história da literatura. Para dar sustentação a essa postura, utilizam como referência os documentos curriculares oficiais, fazendo uma interpretação equivocada do que dizem os parâmetros:

Lemos com atenção os PCN (1998: 37-38) para ver como a literatura em geral está colocada. O documento fala da “especificidade do texto literário e faz reflexões pertinentes: “a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita”. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes que servirão para o ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc., postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e profundidade das construções literárias. (ALVES, 2002, p. 72)

Essa discussão, no entanto, não é algo novo, nem mesmo exclusividade da Literatura Brasileira, pois há uma recorrente confusão sobre o que é historiografia literária e o que é

literatura. No processo de formação do leitor de literatura é preciso considerar que os objetivos durante a educação básica são diferenciados, “mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p.23).

Dessa forma “falar em condições para o desenvolvimento da leitura é, ao mesmo tempo, colocar o problema das condições reais para o desenvolvimento do próprio homem dentro de uma sociedade concreta” (SILVA, 1997, p. 45). A escola precisa enxergar a literatura como uma atividade necessária não só para o projeto educacional do aluno, mas como um projeto existencial, de um indivíduo capaz de refletir sobre diferentes temáticas em diferentes aspectos, sejam eles sociais, históricos, cognitivos ou políticos:

Isto porque o ato de ler, via de acesso para a apropriação dos bens culturais registrados pela escrita, é um atributo único e exclusivamente humano. Esta vinculação é importante à medida em que revela o poder peculiar do homem em “ler” os dados da realidade, analisá-los, transformá-los e registrá-los em seu próprio benefício cultural e histórico. (SILVA, 1997, p.45)

A partir do pressuposto de que “dos textos verbais escritos, o literário, trabalhando artisticamente a palavra e seus sentidos, reintroduz na dimensão da leitura o lado do prazer desinteressado que outros textos não possibilitam” (BORDINI, 2006, p. 20), necessário é que se propicie espaço adequado para a leitura literária, pois é ela que dará oportunidade ao leitor de exercer sua liberdade de reflexão e posicionamento frente ao mundo. Além disso, é preciso definir quais são os objetivos do trabalho com as obras literárias para que o professor possa escolher as ferramentas e metodologia adequadas para suas aulas. “Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação. É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios” (TODOROV, 2009, p.82).

O trabalho de leitura deve ser minuciosamente planejado e os objetivos devem ser claros, tanto para o professor quanto para o aluno.

Os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa em frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto [...] os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados [...] estes objetivos ou finalidades não são apresentados em ordem hierárquica: todos devem ser considerados nas situações de ensino. (SOLÉ, 1998, p. 92-93).

Diante disso, assume-se a necessidade da leitura de textos literários na íntegra, entendendo-se que a leitura, individual ou em grupo, já é, ela própria, uma da atividade de trabalho com a literatura. A escola deve auxiliar o aluno na apropriação da leitura, no estudo do texto e na realização de ligações entre o texto e o contexto, tanto da ficção quanto do mundo ao seu redor. A definição de estratégias de leitura permite ao aluno o aprofundamento da relação afetiva e intelectual do jovem com as obras, desenvolvendo, mesmo que de forma lenta, a autonomia do conhecimento.

Ao levar em consideração as características de seu público, o professor poderá escolher os textos que “interessem”, ou seja, que possibilitem a discussão de temas importantes para a experiência do aluno. Uma escolha que vá do mais “fácil” ao mais “difícil” (JOBIM, 2009).

Formar leitores implica em um planejamento de estratégias e situações favoráveis à leitura, apresentando um leque de opções de obras variadas nas quais os alunos possam encontrar diferentes respostas para as suas inquietações, transformando sua própria realidade. O primeiro passo para a concretização da transformação é a tomada de consciência da necessidade dessa transformação (SILVA, 1997).

FORMANDO LEITORES: O PROJETO E A PRÁTICA

O projeto de leitura **Para gostar de ler**, vem sendo realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, de Vitória das Missões e implantado como atividade regular da escola. Em seu terceiro ano de existência, o projeto busca estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio, incorporando práticas leitoras que aproximem o aluno da literatura, desenvolvendo o interesse e o gosto pelos textos literários.

A iniciativa para desenvolver o projeto de leitura surgiu após perceber-se que o grande desinteresse dos alunos pela leitura literária se dava, principalmente, pela falta de contato com os textos literários, ocasionado, dentre outras razões, pelo trabalho focado na periodização literária e pelo uso único e exclusivo do livro didático oferecido pela rede pública. Os livros didáticos, é sabido, trazem apenas fragmentos de livros ficcionais, o que impossibilita, na maioria das vezes, o entendimento e o prazer que a leitura literária oferece. Assim, retirados de seu contexto, os excertos servem unicamente para exemplificação de algum período

literário, que é ensinado como um conjunto de obras e autores, organizados de forma linear, sem que, de fato, a leitura do texto seja a proposta de atividade.

Sabe-se que a literatura vai muito além da reunião de obras por características semelhantes ou períodos de publicação. A abordagem sobre os aspectos textuais raramente é contemplada em materiais didáticos.

Nesse contexto, tornou-se necessário buscar maneiras que despertassem o interesse dos alunos para a leitura e, principalmente, promover o contato do aluno com o texto literário, fazendo deste contato uma experiência de leitura a partir da qual o aluno possa iniciar seu trajeto como leitor, sem pressa ou cobrança, mas traçando seu caminho de maneira sólida e prazerosa:

o importante é, portanto não apenas ‘ler às crianças’, mas ‘ler com as crianças’. Dar sentido e valor ‘à’ leitura, só pode ser feito compartilhando leituras. Quais? Com a superabundância de publicações, é preciso escolher, ler e reler com as crianças, escutar suas reações, ler e reler mais uma vez. Isso toma muito tempo. Ao passo que é preciso, por todos os lados, bater recordes de velocidade, é uma felicidade lenta a de fazer ‘gostar de leitura’. (Chartier, 2016, p. 31)

O Projeto **Para gostar de ler** busca desenvolver práticas leitoras na escola, contando com o auxílio dos professores de diversas áreas, tornando o trabalho um conjunto de ações que propiciem o gosto pela leitura literária e, também, e principalmente, a interdisciplinaridade. Dentre as atividades realizadas, o trabalho entre áreas do conhecimento, busca promover a interdisciplinaridade através da leitura. As principais atividades desenvolvidas pelo projeto são:

- Hora da Leitura: momento em que toda a escola realiza de leitura de textos literários previamente selecionados pelos professores, que buscam selecionar obras clássicas, textos com temáticas diversificadas, além de apresentar autores não contemplados pelos materiais didáticos disponíveis. Toda a comunidade escolar, inclusive funcionários e direção, recebem materiais em “caixas de leitura”, durante este período, nenhuma outra atividade é realizada. Após a leitura, os professores podem desenvolver trabalhos de pesquisa sobre os autores, obras e temas que mais chamaram atenção dos alunos.

- Café literário: momento de integração entre os alunos, onde cada turma tem a oportunidade de apresentar dramatizações, cartazes, exposições orais sobre algum texto que esteve disponível na caixa. A apresentação é voluntária e tem como objetivo incentivar a

leitura do texto pelos demais colegas. Após as apresentações, os alunos seguem para uma confraternização em que podem trocar livros e dicas de leitura entre si;

- Festival cultural: momento de apresentação à comunidade escolar dos trabalhos realizados durante o ano. Os alunos preparam adaptações de obras para serem encenadas, musicais, exposição de painéis, apresentando o que ficou de mais significativo das leituras realizadas. Trata-se de um momento de reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas, em que os protagonistas são os educandos.

Embora o projeto esteja dando seus primeiros passos, é possível perceber alguns resultados positivos, uma vez que a retirada de livros na biblioteca escolar teve um aumento considerável, evidenciando que os alunos têm desenvolvido interesse pela leitura. Além disso, muitos alunos que evitavam apresentações orais e não costumavam participar das atividades artísticas da escola, têm demonstrado interesse, uma vez que podem “encarnar” diferentes personagens, envolvendo-se com a leitura e a organização das apresentações.

Nessa perspectiva, também merece destaque o trabalho realizado com os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou de socialização que estão sendo incluídos e começaram a demonstrar suas habilidades através de atividades antes não exploradas, passando a se reconhecer como parte da comunidade escolar e sentindo-se valorizados. Além da integração entre os alunos, percebe-se, também, uma maior integração entre os professores, que passaram a dialogar sobre suas atividades de trabalho, tentando relacioná-las e tornando o ensino significativo para o aluno.

O trabalho de formação do leitor em sala de aula a partir do estudo de textos literários promove o desenvolvimento dos alunos, reconhecendo-os como parte atuante na comunidade escolar e na sociedade:

Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. [...] Uma das funções da leitura é nos preparar para a transformação, e a transformação final tem caráter universal. (BLOOM, 2001, p.17).

A leitura traz consigo uma mudança pessoal que, mesmo não sendo imediata, é fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária:

Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social. (LAJOLO, 2009, p. 105).

Não há uma “fórmula” para o sucesso do ensino; porém, tudo o que pode ser feito para facilitar esse processo e promover a formação de leitores críticos e protagonistas de sua aprendizagem deve ser explorado. É necessário desenvolver ações que tratem a leitura como prioridade na vida escolar, ofertando textos de qualidade e diversidade para que a atividade de leitura seja prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o trabalho de formação de leitores na escola de educação básica é preciso reconhecer o longo e lento caminho que será construído. Não se formam leitores com receitas mágicas ou instantaneamente. A leitura acontece na vida de cada um em momentos diferentes e cabe ao docente preparar o aluno para que ele possa reconhecer esses momentos e vivenciar a experiência única de tornar-se leitor.

A inquietação que a leitura traz àqueles que têm acesso e domínio do ato de ler é uma experiência transformadora. A formação de um leitor é um trabalho ativo de construção de significados, em que os objetivos devem ser claros e os procedimentos permitam a interação entre a leitura, o docente, aluno, contexto escolar e social.

A prática docente voltada para a autonomia do educando perpassa a constante prática de realizar leituras, tanto do que está escrito quanto do que está implícito. O leitor competente deve ser capaz de ler muito além das palavras que lhe são apresentadas; deve ler, também, aquilo que não está escrito, que está nas entrelinhas, nas lacunas que o texto literário propositalmente deixa, a fim de que ligações entre este e aquele texto sejam efetuadas.

Trabalhar literatura em sala de aula é ter um vasto horizonte a ser desvendado, é um processo de construção e desconstrução, desenvolvimento intelectual e pessoal, mas, acima de tudo, é transformar realidades, apresentando possibilidades quando, muitas vezes, a sociedade aponta apenas os problemas.

Sob essa perspectiva, formar leitores é promover a leitura como um caminho para a experiência com o texto literário, onde a leitura passa a dar sentido à literatura como forma de expressão, utilizando a linguagem verbal na construção de um mundo coerente, compreensível e racional.

A literatura na escola é uma via de mão dupla, em que o imaginário é ativado a partir do reconhecimento de quem lê. É produto da leitura literária a reflexão sobre o cotidiano do

leitor e suas experiências. Ensinar literatura, na escola é, portanto, dar margem para que as vivências do leitor enriqueçam seu intelecto.

Portanto, sendo a leitura, em primeiro momento, um ato solitário (Zilberman, 2009), terá sentido apenas quando a discussão e a socialização com o outro ocorrer, colocando o indivíduo em situação de igualdade com os demais e com a sociedade a sua volta. Assim, o objetivo do trabalho com textos literários é possibilitar ao leitor práticas socializantes, colaborando para a emancipação do sujeito através de sua verdadeira aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Helder Pinheiro. “Abordagem do poema: roteiro de um desencontro”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora.(org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler?** Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: A Formação do Leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. “O papel da universidade na promoção da leitura”. **Vydia**. Centro Universitário Franciscano. v.26, n.2, p. 17-24, jul/dez., 2006. Santa Maria, 2008.

CHARTIER, Ane-Marie. “Como fazer os jovens lerem? Olhar histórico sobre o caso francês de incentivos à leitura”. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

COSSON. R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DACANAL, José Hildebrando. **Era uma vez a literatura**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 1995.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Fontes, 1991.

JOBIM, José Luís. “A literatura no ensino médio: um novo modo de ver e usar”. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania.(org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?” In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania.(org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Revista Atlântica**, n. 14, p. 11-22. UFRGS, 2009.

O APAGAMENTO DOS ROMANCES VENCEDORES DO PRÊMIO JABUTI EM MANUAIS DE LITERATURA

Emanoeli BallinPicolotto
Ana Paula Teixeira Porto

Resumo: O Prêmio Jabuti, surgido em 1958, busca agraciar obras de autores brasileiros nas diferentes áreas do conhecimento e consiste no principal prêmio de literatura no Brasil. Devido a sua grande importância e o papel que pode exercer para legitimação literária, merece reflexões na academia. Sendo assim, este trabalho busca identificar se os romances contemplados em primeira colocação pelo Prêmio Jabuti, na categoria romance dos anos 2000 a 2016, estão referidos em manuais de literatura. Interessa, a partir dessa reflexão, discutir em que medida essa premiação acarreta maior representatividade das obras premiadas em manuais de literatura distribuídos nas escolas brasileiras e por consequência em que medida o prêmio pode influenciar a seleção de autores e obras a serem lidos pelos estudantes nos bancos escolares. Para tanto, duas coleções foram escolhidas para análise, perfazendo o total de seis obras publicadas entre os anos 2000 e 2016: *Novas Palavras*, do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, publicada em 2013, mas com indicação do PNLD para os anos de 2015, 2016 e 2017, e elaborada pelos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio; e a segunda coleção *Português Linguagens em Conexão*, de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling, também publicada em 2013, com indicação do PNLD para 2015, 2016 e 2017. A pesquisa desenvolve-se através de pesquisa bibliográfica sobre o prêmio e a construção da valorização literária de romances, bem como de análise dos livros didáticos, buscando mostrar quais obras contempladas pelo Jabuti aparecem nos livros e como são abordadas. Ao se realizar a investigação, constata-se que, por mais que o Prêmio Jabuti contemple autores contemporâneos, muitos iniciantes na literatura, ocasionando desse modo, os manuais de literatura analisados desconsideram a importância do Prêmio, já que nenhum dos romances premiados de 2000 a 2016 aparece nos livros como objeto para leitura e reflexão. Ao ignorar essas obras, é possível concluir ainda que os manuais de literatura continuam dando pouca visibilidade às obras literárias recentes e que o Prêmio, apesar de ser o mais significativo do Brasil na área, não é referência para se selecionar o que merece ser objeto de leitura na escola.

Palavras-chave: Romance contemporâneo brasileiro. Prêmio Jabuti. Ensino de literatura.

INTRODUÇÃO

Criado em 1958 por iniciativa da Câmara Brasileira do Livro (CBL), o Prêmio Jabuti consiste no principal prêmio da literatura brasileira no Brasil com o objetivo de valorizar escritores e obras, conforme aponta a página do *site* oficial do prêmio. É reconhecido por sua representatividade no cenário nacional de premiações literárias e por sua abrangência, pois a cada nova edição há mais inscritos e a premiação abarca diversas áreas do conhecimento.

Considerando a relevância dessa premiação no âmbito nacional e também internacional, o objetivo desse estudo é identificar se os romances contemplados em primeira colocação pelo Prêmio Jabuti, na categoria romance dos anos 2000 a 2016, estão referidos em manuais de literatura. Em outros termos, busca-se discutir em que medida o Prêmio pode estar estimulando uma renovação de autores e obras contemplados em manuais a serem utilizados em escolas do todo país.

Para alcance desses objetivos, a pesquisa desenvolve-se através de pesquisa bibliográfica sobre o Prêmio, contextualizando sua criação e mostrando a concepção que o sustenta na atualidade. Em referência ao Prêmio, é considerada apenas a categoria romance e ainda somente os premiados no século XXI, o que permite um olhar mais atento às obras indicadas no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Rol de obras romanescas premiadas de 2000 a 2016

ANO DA PREMIAÇÃO	OBRA	AUTOR	EDITORA
2000	<i>A Mulher que escreveu a Bíblia</i>	Moacyr Scliar	Cia. das Letras
2001	<i>Dois Irmãos</i>	Milton Hatoum	Cia das Letras
2002	<i>Barco a Seco</i>	Rubens Figueiredo	Cia das Letras
2003	<i>Dias e Dias</i>	Ana Miranda	Cia das Letras
2004	<i>Mongólia</i>	Bernardo de Carvalho	Cia das letras
2005	<i>Vozes do Deserto</i>	Nélida Piñon	Record
2006	<i>Cinzas do Norte</i>	Milton Hatoum	Cia. Das Letras
2007	<i>A Vida que Ninguém Vê</i>	Eliane Brum	Arquipélago Editorial
2008	<i>O Filho Eterno</i>	Cristovão Tezza	Editora Record Ltda
2009	<i>Manual da Paixão Solitária</i>	Moacyr Scliar	Cia das Letras
2010	<i>Se Eu Fechar Os Olhos Agora</i>	Edney Silvestre	Record
2011	<i>Ribamar</i>	José Castello	Bertrand Brasil
2012	<i>Nihonjin</i>	Oscar Nakasato	FGV Direito
2013	<i>O Mendigo que Sabia de Cor os Adágios de Erasmo de Rotterdam</i>	Evandro Affonso Ferreira	Editora Record
2014	<i>Reprodução</i>	Bernardo Carvalho	Companhia das Letras

2015	<i>Quarenta Dias</i>	Maria Valéria Rezende	Editora Objetiva
2016	<i>A Resistência</i>	Julián Fuks	Companhia das Letras

Além disso, é realizada uma análise de seis livros didáticos, que constituem o corpus da pesquisa. Sendo eles: *Novas Palavras 1*, *Novas Palavras 2*, *Novas Palavras 3*, dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, ambos publicados em 2013 pela editora FTP, mas com indicação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos de 2015, 2016 e 2017. A segunda coleção por sua vez é *Português Linguagens em Conexão 1*, *Português Linguagens em Conexão 2* e *Português Linguagens em Conexão 3* das autoras Graça Sette, Márcia Travalha e RozárioStarling, também publicados em 2013 agora pela editora Leya e com indicação do PNLD para 2015, 2016 e 2017.

Para alcançar os objetivos do estudo, o trabalho será dividido em duas partes, distribuídos da seguinte forma: o primeiro haverá uma descrição sobre o prêmio Jabuti, buscando apontar o seu funcionamento quanto principal prêmio da literatura brasileira. No segundo o enfoque será nos romances contemplados em primeira colocação pelo Jabuti, entre 2000 e 2016, buscando identificar se esses romances aparecem em Manuais de Literatura, com intuito de refletir sobre a importância do prêmio enquanto instrumento que pode interferir nas seleções de obras que serão objeto de estudo na Educação Básica.

PRÊMIO JABUTI

O Prêmio Jabuti surgiu em uma época que havia pouca procura no campo da editoração. Seus precursores foram dois estudiosos da literatura brasileira, Edgar Cavalheiro e Mário da Silva Brito, o primeiro com a função de presidente e o segundo como cargo de secretário da CBL. Por volta de 1959, sob a coordenação de Diaulas Riedel, houve a primeira premiação, com uma cerimônia simples, na qual os ganhadores garantiram apenas a estatueta, símbolo do prêmio, como reconhecimento. Nessa época, o ganhador na categoria romance foi Jorge Amado com sua obra *Gabriela, Cravo e Canela*.

Com o passar dos anos, o Prêmio sofreu várias alterações. De acordo com o site do evento, o objetivo principal da CBL (Câmara Brasileira do Livro), que atualmente promove essa premiação, é o de abranger um número maior de pessoas, aperfeiçoar o espaço onde essa premiação acontece e ainda agregar mais categorias na concorrência, que no início possuía

somente sete opções para que os autores se inscrevessem, sendo elas: literatura, capa e ilustração, editor, gráfico, livreiro e personalidade literária.

Atualmente, o Prêmio Jabuti possui 27 categorias, distribuídas desde a maneira como o livro foi escrito, sua capa, imagens até o conteúdo e forma como o escritor utilizou das palavras para desenvolver sua escrita, sendo elas: Adaptação, Arquitetura e Urbanismo, Biografia, Capa, Ciências da Natureza, Meio Ambiente e Matemática, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Comunicação, Contos e Crônicas, Didático e Paradidático, Direito, Economia, Administração, Negócios, Turismo, Hotelaria e Lazer, Educação e Pedagogia, Engenharias, Tecnologias e Informática, Gastronomia, Ilustração, Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil, Infantil, Juvenil, Poesia, Projeto Gráfico, Psicologia, Psicanálise e Comportamento, Reportagem e Documentário, Romance, Teoria/Crítica Literária, Dicionários e Gramáticas, Tradução.

A seleção de obras premiadas acontece através de um corpo de jurados qualificados que analisa cada obra também de acordo com a sua área do conhecimento. Depois essa equipe vota na obra que mais gostou e esses votos são revelados publicamente para que não haja dúvidas, buscando sinalizar uma transparência do processo. Sob esse aspecto, é preciso fazer duas ponderações. A primeira observação é a de que o site e o edital da premiação não explicitam com clareza quem são os “jurados qualificados” nem como estes são selecionados, o que numa leitura inicial já assinala que a transparência, embora relatada como algo preservado, não é totalmente praticada. Além disso, não se sabe se essa qualificação dos profissionais que julgam está totalmente voltada ao preparo técnico e conhecimento específico para analisar a obra inscrita ou se nela incluem outras questões, como as de interesses de editores, caso estes também estejam inseridos no grupo de jurados qualificados.

Outro ponto a se considerar refere-se ao fato de que, mesmo que haja um rol de avaliadores com *knowhow* e experiência na área, toda avaliação precede um juízo de valor, que é também subjetivo e baseado em critérios individuais. O que para um jurado pode ser uma grande obra, para outro pode não ser. Não há como mensurar nem resolver essa questão. Nessa perspectiva, por mais que a premiação seja singular, sempre vai exteriorizar um julgamento de um grupo desconhecido, cujos critérios de avaliação o público desconhece.

Apesar dessas ressalvas, não restam dúvidas de que ganhar o Prêmio Jabuti é uma importante referência para saber quais obras são avaliadas positivamente pela crítica, ou seja, há uma maior visibilidade para essas obras e autores que de certo modo são consagrados com essa premiação importante no âmbito da literatura brasileira. Conforme aponta Zilberman

(2017), existem três benefícios importantes tanto para o autor da obra quanto para o receptor de uma obra premiada: primeiro, estímulo de desenvolvimento para uma literatura nacional; segundo, divulgação das obras do escritor, seguido de um estímulo financeiro; e terceiro, visibilidade nas editoras cujas obras foram publicadas.

Compartilhando com a perspectiva de Zilberman (2017) e correlacionando suas ideias às premiações da categoria romance do Jabuti, pode-se afirmar que o Prêmio consolida-se como uma vitrine a autores, obras e editoras para projeção de obras recentes da literatura nacional que, em função da premiação, podem ter maior interesse do público e da crítica, o que não incide necessariamente em aumento das vendas. Por outro lado, é possível supor que, se as vendas não são alavancadas, pode haver um *boom* de reflexões sobre as obras, com resenhas, artigos, dissertações, etc sendo projetados sobre os textos premiados e consequentemente um maior conhecimento dos seus autores, pelo menos no espaço acadêmico.

A partir dessas constatações o objetivo do próximo tópico é refletir sobre a possível influência do Prêmio na constituição das seleções de leitura para Educação Básica. Em que medida o Jabuti é uma referência para isso? Essa é a questão central da proposta da próxima seção.

INSERÇÃO DOS ROMANCES EM MANUAIS DE LITERATURA

O livro didático consiste no principal material de apoio disponibilizado pelo poder público nas escolas depois de ser aprovado pelo Ministério da Educação (MEC). É ainda em muitos contextos a principal fonte de referência para o professor e o único material de apoio ao aluno, informação essa que é distorcida por Vanessa dos Anjos dos Santos e Liziane Martins, que em seu trabalho “A importância do Livro Didático”, publicado em 2011, pontuam que esse material de apoio não deve ser um instrumento de informações prontas, ou seja, tanto professor como aluno devem procurar outras fontes de pesquisa e conhecimento para garantir uma formação adequada.

Desse modo, vê-se a importância de analisar esses manuais, no caso apenas os de literatura, a fim de identificar se contemplam obras do século XXI, especialmente as agraciadas com o Prêmio Jabuti. Assim, alguns pontos importantes precisam ser levados em consideração: As obras contempladas na categoria romance (anos 2000 a 2016) aparecem em algum manual específico de literatura? Se sim, como são abordadas? Caso não apareçam, que

implicações trazem à formação de leitores? Ao dialogar ou não com o que o Jabuti estabelece como obras merecedoras de atenção, que leitura podemos fazer desses manuais de literatura?

A primeira coleção a ser analisada é a *Novas Palavras 1, 2, 3*, que perfaz um total de três livros, ambos são divididos em Literatura, Gramática e posteriormente Redação e Leitura. Suas estruturas são iguais, os três possuem a mesma sequência didática e 400 páginas, divididas em oito capítulos. A segunda coleção é *Português Linguagens em Conexão 1, 2 e 3*, as três obras são divididas em Ensino de Literatura, gramática e produção de textos orais e escritos. O primeiro livro *Português Linguagens em Conexão 1* possui 392 páginas divididas em 36 capítulos, o segundo *Português Linguagens em Conexão 2*, 352 páginas divididas em 37 capítulos e o terceiro *Português Linguagens em Conexão 3*, 382 páginas, divididas em 29 capítulos.

Ao se realizar uma análise inicial desses objetos, pode-se destacar que no primeiro livro da coleção *Português Linguagens em Conexão 1*, é citado um autor que fora contemplado pelo prêmio Jabuti duas vezes, no ano de 2000 e 2009, esse autor é Moacyr Scliar e o seu texto disponível no livro didático é uma crônica nomeada “Repelindo o carteiro” que fora publicada em 2008 no Folha Online. Após essa constatação, nenhum dos outros autores ou obras foram citados nas três obras analisadas.

Das 17 obras e treze autores contemplados, pois três deles se repetem - Moacyr Scliar, Milton Hatoum e Bernardo Carvalho -, em todos os volumes dos dois manuais, apenas um autor foi abordado - Moacyr Scliar -, porém com referência à leitura de obra não ratificada pelo Prêmio. Isso significa um percentual inferior a 8% de representatividade de autores consagrados no rol de escritores presentes nos manuais, o que novamente assinala o fato de os resultados da premiação serem ignorados por quem produz os livros didáticos analisados.

A ausência dos 17 romances traz ainda alguns pontos de discussão. O primeiro: se não aparecem, a primeira conclusão é a de que há notavelmente um desprestígio da literatura romanesca, porque a leitura de romances não aparece como algo singular para formar leitores literários. O gênero literário mais explorado é a poesia/poema que, na coleção *Novas Palavras 1, 2, 3*, aparece em torno de 115 vezes e, na coleção *Português Linguagens em Conexão 1, 2 e 3*, aparece em torno de 55 vezes. Esse dado aponta que esses manuais de literatura estão dando preferência para gêneros cuja extensão em geral é significativamente menor, facilitando a leitura do aluno, mas ao mesmo tempo privando o aluno de conhecer obras romanescas, por exemplo.

Segundo: um desprestígio também da literatura do século XXI. Por que esta não é inserida no rol de textos a serem lidos ou induzidos à leitura? Ela seria “menor”, menos interessante que a literatura de outras épocas? Questões como essa incitam a pensar que não valorizar autores e obras contemporâneas é tornar ainda mais frágil o processo de formação de leitores literários, à medida que se oferece ao público jovem obras que nem sempre despertam interesse, como as narrativas clássicas dos séculos XVII, XVIII e XIX. Assim, consolida-se um ciclo de despreço à leitura romanesca, já que, nessa ótica, o romance passa a ser visto como algo antigo, de linguagem difícil, de temáticas não atuais.

Os efeitos desse ocultamento da literatura do século XXI nos manuais são explicados ainda pela observação do que é contemplado nesses livros. Eles seguem o quadro geral da história da literatura portuguesa (do Trovadorismo até o Modernismo) e da literatura brasileira (do Quinhentismo até o Modernismo). Assim, incitam a crer que ler literatura serve para compreender escolas literárias e identificar autores e obras já consagrados pela crítica historiográfica.

Ainda parecem fazer crer que a literatura brasileira “termina” na segunda metade do século XX. Isso se justifica porque há um gradativo aumento do número de autores e obras que surgiram no século XXI, mas que não são reconhecidas, nomeados e referendados nos manuais, que, ignorando-as, fazem supor que não há ou há escassez de produções literárias na contemporaneidade.

Além disso, na seleção de obras dos manuais, faz-se supor que, dignas de leitura, são apenas aquelas referências já consolidadas pela crítica, pois citam somente obras e autores canônicos, como Mario de Andrade, José de Alencar e Luís de Camões, por exemplo. Nenhum autor periférico ou “marginal” aparece, ou seja, há uma confirmação de que a leitura romanesca merecedora de leitores é aquela legitimada, canônica.

De certo modo, esse dado que vem ao encontro de pesquisa realizada por Regina Dalcastagnè (2012), que faz um levantamento de narrativas em um período de 15 anos (1990 a 2004), identificando perfil de personagens e autores mais recorrentes nesse período. A pesquisadora constata que, nesse meio literário, não há nenhum indígena ou negro nessa lista, o que acentua a permanência de personagens e autores não “marginais”. Num movimento similar, os livros didáticos de literatura corroboram essa perspectiva, ratificando-a, pois, ao excluírem autores e obras recentes e pouco estudadas pela crítica literária, valorizam a leitura do que já é valorizado historicamente.

Ao se observar que nenhum dos romances premiados pelo Jabuti de 2000 a 2016 aparece nos livros como objeto para leitura e reflexão, supõe-se que isso pode acarretar lacunas na formação do leitor, pois milhares de alunos não estão tendo contato com obras contemporâneas, pelo menos através do livro didático. Se os alunos não tiverem outras fontes de conhecimento dessa literatura, certamente terão um apagamento dessa história literária que está sendo construída, um desconhecimento de novos nomes que surgem, como os de autores ainda iniciantes, como é o caso desses três que estão na lista de premiados: Evandro Affonso Ferreira, que iniciou seus trabalhos como escritor em 2000; Maria Valéria Rezende, em 2001; e Edney Silvestre, em 2009, apesar de ser jornalista consagrado.

Ao se realizar a investigação, verifica-se que, por mais que o Prêmio Jabuti contemple autores de obras contemporâneas, muitos iniciantes na literatura, os manuais de literatura analisados desconsideram a importância do Prêmio, tendo em vista que em nenhum momento citam as obras premiadas ou fazem qualquer menção ao Jabuti. Desse modo, acredita-se que outras referências, inclusive as relacionadas a interesses editoriais, permeiam a seleção do que é para ser lido na escola, pois, conforme apontam Furtado e Gagno (2009), após as editoras submeterem uma licitação, há uma tensa disputa para ver quem irá garantir o lucro financeiro durante pelo menos três anos, já que o melhor livro didático inserido será o escolhido para ser entregue nas escolas.

Chega-se a mais uma constatação: possivelmente não são os alunos da Educação Básica os leitores imediatos dos romances contemplados pelo Prêmio Jabuti. Mas quem lê os romances contemplados pelo Prêmio Jabuti? Supõe-se que sejam os estudiosos de literatura contemporânea ou até mesmo os apreciadores dessa premiação, que se utilizam das obras contempladas para a partir delas construir trabalhos teórico-críticos e consequentemente terem textos extraordinários, tendo em vista que, por se tratar de obras e autores contemporâneas, há ainda poucos trabalhos sobre suas escritas.

Vê-se ainda que os manuais de literatura estão dando prioridade para obras e autores canônicos, que seguem uma estética tradicional, não demonstrando espaço para novos autores, que poderiam contribuir na formação dos leitores, já que estão vivos e atuantes, podendo proferir palestras, e estar em contato com os alunos os incentivando a leitura e o conhecimento. Isso tornaria certamente a leitura literária mais próxima do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, ainda é possível concluir que os manuais de literatura continuam dando pouca visibilidade às obras literárias recentes e que o Prêmio, apesar de ser o mais

significativo do Brasil na área, não é referência para se selecionar o que merece ser objeto de leitura na escola.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; BARBOSA, Severino Antônio Moreira. **Novas Palavras 1**. São Paulo: FTD, 2013.

_____. **Novas Palavras 2**. São Paulo: FTD, 2013.

_____. **Novas Palavras 3**. São Paulo: FTD, 2013.

DALCASTAGÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. **Revista Iberic@l**, n. 2, p.13-18, mar. 2012. Disponível em: <<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

FURTADO, Andréa Garcia. GAGNO, Roberta Scricaro. Políticas do Livro Didático e o Mercado Editorial. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, out. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3684_2172.pdf>. Acesso em: 09 maio 2017.

PRÊMIO JABUTI. Disponível em: <<http://premiojabuti.com.br/>>. Acesso em: 30 out. 2016.

SANTOS, Vanessa dos Anjos dos. MARTINS, Liziane. A importância do Livro Didático. **Revista Candombá**. v. 7, n. 1, p. 20-33, jan./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unijorge.edu.br/candomba/2011-v7n1/pdf/3VanessadosAnjosdosSantos2011v7n1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SETTE, Graça. TRAVALHA, Márcia. BARROS, RozárioStarling. **Português: Linguagem em conexão 1**. São Paulo: Leya, 2013.

_____. **Português: Linguagem em conexão 2**. São Paulo: Leya, 2013.

_____. **Português: Linguagem em conexão 3**. São Paulo: Leya, 2013.

ZILBERMAN, Regina. Desafios da literatura brasileira na primeira década do séc. XXI. **Revista Nanada**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 15, 2010. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/276/189>. Acesso em: 24 mar. 2017.

UMA LEITURA DA MEMÓRIA EM *QUARENTA DIAS*, DE MARIA VALÉRIA REZENDE

Ernani Silverio Hermes
Ana Paula Teixeira Porto

Resumo: Este trabalho visa à análise do romance *Quarenta Dias*, de Maria Valéria Rezende, procurando discutir como a memória da personagem Alice é construída. Dessa forma, objetiva-se refletir como as memórias de vida da personagem influenciam na construção de sua e que recursos narrativos são usados para a composição dessas memórias. Para discussão da memória, dois fatores são centrais: a cidade e a relação do sujeito com a violência. Faz-se uma análise do texto literário fundamentada em um referencial teórico que contemple questões teóricas referentes à memória e outros trabalhos que tratem da memória na literatura brasileira contemporânea a partir de reflexões como as de Zandoná (2014) e Petrillo (2011). Então, a partir deste estudo entende-se que a memória da personagem Alice, que se manifesta por intermédio da sua escrita em um diário, como um elemento que fundamenta a reconstrução da sua identidade.

Palavras-chave: Memória. Literatura brasileira contemporânea. *Quarenta Dias*.

INTRODUÇÃO

*memória destrocada
qualquer lembrança
é melhor que nada*

(SIQUEIRA, Lauapud. REZENDE, Maria Valéria, 2014, p. 103)

O romance *Quarenta Dias*, da escritora Maria Valéria Rezende, publicado em 2014 e vencedor do Prêmio Jabuti de 2015, narra a história de Alice, uma professora de Francês aposentada que é obrigada a se mudar de João Pessoa para Porto Alegre. Na mudança muitas coisas são descartadas, porém Alice não se desfaz de um antigo caderno que funciona como um diário, no qual a personagem irá registrar suas experiências na nova cidade.

Concretizada a mudança, Alice é bombardeada com a notícia de que sua filha e seu genro irão passar seis meses na Europa. Ela, deslocada na nova cidade, se vê perdida, sem rumo, até que uma antiga conhecida de João Pessoa a contata pedindo que ela procure por seu filho, Cícero Araújo, que está em Porto Alegre e há um ano não dá mais notícias.

Este pedido, a busca por um desconhecido, é o que irá nortear a vida de Alice na nova cidade. Ela decide sair à procura do estranho, essa busca demora quarenta dias, tempo este em

que ela fica na rua, sem voltar para o seu novo apartamento. Em sua trajetória, Alice explora “o avesso”, “as brechas”, da cidade, e lá irá encontrar uma realidade muito diferente da pacata João Pessoa, e isto ficará registrado em sua memória.

Maria Valéria Rezende, militante contra o regime militar, dedicou-se muito tempo de sua vida à educação popular. Membro de uma ordem religiosa viajou pelo mundo trabalhando com a educação de periferia. Estreou na ficção em 2001 com *Vasto Mundo*. Já teve obras traduzidas para o Francês e o Espanhol.

Levando em consideração a recente produção literária desta escritora, e a carência de estudos de sua obra, esta pesquisa visa à análise do romance *Quarenta Dias* a partir de um recorte que busca compreender a memória na (re)construção da identidade da personagem Alice, considerando-se dois temas centrais: a cidade e a violência. Em outros termos, interessa refletir sobre como essas questões interferem na construção de memórias da personagem, colaborando para construir sua identidade. Este trabalho será realizado a partir da leitura do texto literário à luz da relação entre memória e literatura, tendo como fundamentação textos teóricos, sobretudo dos seguintes autores: Petrillo (2001), Souza (2014), Zandoná (2014), Ricouer (2007), Candau (2012) e Rezende (2008), dentre outros.

MEMÓRIA E LITERATURA

Memória é costumeiramente tomada como a faculdade de lembrar eventos passados. Entretanto, memória agrega muito mais questões do que apenas a capacidade de lembrar. Dentre estas questões, este trabalho contempla as interfaces entre a memória e a construção da identidade e a literatura na construção da memória.

Souza (2014, p. 103) recorre a Candau no que tange a compreensão da memória como uma faculdade individual marcada pela sociedade. Porém, estas marcas não a tornam memória coletiva, pois para o autor estes marcos não são apenas um envoltório para a memória, mas integram antigas recordações e auxiliam a construção de novas.

Neste sentido, Candau propõe uma classificação para os diferentes tipos de memória. Para o autor o primeiro tipo de memória é a protomemória, esta de baixo nível, pois estão alocados saberes e experiências compartilhados pelos membros de uma sociedade. Em seguida, há a memória propriamente dita, de alto nível, em que são armazenadas as recordações e lembranças autobiográficas. Por último, é citada a metamemória, que compreende a representação que o sujeito faz da própria memória.

Souza (2014, p. 104) faz um apanhado das principais concepções de memória a partir dos principais autores:

De um lado, Halbwachs e Pollak pensam a questão situando a memória num ponto de vista coletivo, pautados pela afirmação de que a memória individual sofre interferências das memórias coletivas na medida em que recorre a referentes externos para estruturar-se e postulam, assim, a existência de uma memória coletiva social. De outro lado, Bergson e Candau compreendem a memória a partir de uma perspectiva individual, considerando os fenômenos da memória com relação ao indivíduo e suas recordações pautando-se pelas representações que cada um faz do passado, ainda que elementos externos (ou marcos sociais) sejam evocados para a construção das memórias do sujeito.

Candau (2012, p. 16), ao desenvolver a ideia de dialética da memória, salienta que, ao passo que a memória nos modela, é também por nós modelada. Em complemento a isso, Souza (2014, p. 01) observa que rememorar não é simplesmente trazer o passado para o presente, é um mecanismo de autoanálise, reavaliação do passado em consonância com o presente, e assim é um meio para a construção da identidade.

Paul Ricouer, ao abordar a memória à luz da fenomenologia, diz que a memória é o único meio para significar o caráter passado daquilo que dizemos lembrar. O autor afirma que, “para falar sem rodeios, não temos nada melhor do que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos lembrar dela” (2007, p. 40).

Em conformidade com o pensamento de Ricouer, Souza (2014, p. 98) infere que umas das formas de significação do passado é por meio do discurso. E então, relacionando, a memória, a identidade e o discurso, a autora irá dizer:

É em razão da construção discursiva da identidade eu se faz necessário recorrer à memória: é preciso revolver o passado para narrar-se, para construir uma identidade, para constituir-se como sujeito diante do outro e posicionar-se dentro do grupo. Esse, portanto, é o ponto que liga identidade à memória e torna possível a afirmação de Candau de que “a memória é a identidade em ação”.

A memória também se relaciona com a literatura. Exemplos disso são os trabalhos de Petrillo (2011)¹ e Zandoná (2014)², que exploram a questão da construção da memória na literatura brasileira contemporânea. Zandoná (2014), ao trabalhar com o romance *Barba Ensopada de Sangue*, explica o uso da memória na construção da identidade do personagem principal do romance.

¹ Memória e Identidade no romance brasileiro contemporâneo.

² *Barba Ensopada de Sangue*: Entre o Lembrar e o Existir. Uma Leitura da Memória e Identidade.

Petrillo (2011), ao analisar a memória na obra de João Gilberto Noll, defende que a memória na literatura é construída de várias formas: textos memoriais, diários, confissões, autobiografias, memórias de personagens, memória individual, memória coletiva; essa construção da memória está pautada na meta de lembrar para testemunhar, convencer, buscar entender o que foi, o que virá, ou simplesmente para não esquecer.

Neste sentido, de construção da memória, a literatura pode ser entendida como uma materialidade da memória, compreendendo este conceito como a memória de forma concreta. Ainda, memórias alocadas em alguma coisa material, por exemplo, um espaço, um objeto, estes que despertam, ou que guardam lembranças. (HALBWACHS, 2006, p. 107)

Apartir desses pressupostos teóricos, é possível refletir como a memória é construída na obra *Quarenta Dias* sob a perspectiva da configuração da cidade e da representação da violência.

QUARENTA DIAS: CIDADE E VIOLÊNCIA

Alice, personagem principal do romance, passou praticamente toda a sua vida em João Pessoa, porém, sua filha, Norinha, praticamente a obriga a se mudar para Porto Alegre. Isso irá marcar vida da personagem, pois esta mudança significa abandonar sua vida, suas lembranças de João Pessoa.

Aqui temos o primeiro ponto de análise: a relação entre a personagem e a cidade. Beatriz Resende (2008, p. 43-44), ao abordar a relação entre a literatura e a cidade, infere que a metrópole domina as narrativas contemporâneas. No âmbito sociológico, a autora vai nos lembrar dos problemas sociais que isso irá causar, haja vista que as migrações internas trazem para os grandes centros urbanos um grande contingente de pessoas que se junta às já existentes camadas periféricas.

Esta questão da migração que se junta com as classes da periferia fica bem demarcada na obra, isso no que se refere aos migrantes nordestinos que vêm trabalhar no sul. Um exemplo é o de Milena, empregada de Alice em Porto Alegre, esposa de um sanfoneiro que fora contratado para tocar em um restaurante local, com o tempo perde seu emprego e se entrega ao álcool e assim sem dinheiro, veem-se obrigados a morar na periferia:

Aqui já tinha gente demais tocando a gaita deles de outro jeito pro qual ele não servia, encostou o fole num canto, outro serviço não veio [...] o que veio foi a cachaça, a novidade do vinho barato, a casa ajeitadinha alugada no primeiro ano abandonada por um barraco de favela, Na Vila Pinto. (REZENDE, 2014, p. 68)

A narradora irá dividir a cidade em duas partes, a superfície e as rachaduras, as brechas da cidade. A superfície corresponde aos bairros nobres, às localidades não periféricas, ao passo que as rachaduras da cidade representam as periferias, as localidades à marginalizadas.

Ao findar sua jornada de quarenta dias por Porto Alegre, Alice escreve em seu caderno de Barbie: “Continuei por semanas minha romaria pelo avesso da cidade, explorando livremente todas as brechas, quase invisíveis para quem vive na superfície” (REZENDE, 2014, p. 235); “Voltei, assim, à superfície ainda por explorar. Suas rachaduras já as conheço todas e não esqueço”. (REZENDE, 2014, p. 245). Estes fragmentos clarificam que a jornada de Alice não foi algo superficial, ela explorou “as brechas”, “o avesso”, da cidade, reforçando que a parte avessa da cidade são as periferias, as partes desprestigiadas da cidade.

Essas memórias da cidade colaboram para construção de um espaço onde a cidade é vista como *locus* onde o encontro com o outro, a alteridade, é possível, e assim, por meio deste elemento, a reflexão sobre o seu passado e seu presente colabora para a construção da sua identidade.

A relação entre a cidade e a personagem vai muito além de simplesmente explorar, mas é sobre encontrar a si mesma na cidade desconhecida. A “aventura” de Alice por Porto Alegre se inicia com um propósito: encontrar Cícero Araújo. Ele é filho de uma conhecida de João Pessoa e está em Porto Alegre há um ano sem dar notícias.

Entretanto, Alice não tem nenhuma informação além do nome e o endereço no Bairro Maria Degolada, que é por onde começa sua jornada. Com o passar do tempo a personagem se distancia cada vez mais da busca por Cícero Araújo, ele passa a ser apenas um pretexto para a sua permanência na rua.

Já então eu sabia que andava por andar, por vilas, ruelas, becos e acampamentos de operários, ao léu, a qualquer lugar que me conduzisse o ônibus que calhasse [...] andava só para não voltar, eu, rebelde peão de xadrez a correr atrás de um peão de obra imaginário, a ouvir histórias de gente quase reduzida a corpo e dor, quase. (REZENDE, 2014, p. 217-218).

As memórias da cidade reforçam a ideia da alteridade no romance, dessa forma corroborando para a construção da identidade, que se dá através da síntese do passado e a reflexão do presente no âmbito da memória.

Outro tópico de análise é a relação da personagem com a violência, este ponto que também se relaciona com o primeiro, a cidade, que irá ser tomada como o cenário da violência. Nas primeiras páginas do romance, já é feito um comparativo entre Porto Alegre e João Pessoa: “tome cuidado, que isso aqui não é João Pessoa, não, Porto Alegre é uma cidade enorme, moderna, metrópole, violenta...” (REZENDE, 2014, p. 14).

Durante sua jornada por Porto Alegre, Alice tem contato com uma cidade violenta, tanto que ela mesma presencia algumas cenas dessa natureza, algo que está ressaltado no fragmento acima que já qualifica a cidade como violenta.

A memória do que violenta Alice aparece quando se descreve a sua busca por Cícero Araújo, quando se aproxima de um grupo de homens para pedir informações sobre o filho de sua conhecida:

Mal abri a boca e disse Por favor, senti o fedor suspeito, cachaça ou vinho azedo, falta de banho, trapos sujos que percebi amontoados entre eles, e me dei conta do engano. Tarde demais. Um dos homens já tinha se levantado com surpreendente agilidade e me pegara pelo cotovelo, sem violência, mas firmemente. Fiquei paralisada por uns segundos, em pânico, ele me olhando com os olhos vermelhos de bêbado, ironicamente, me pareceu, os outros dois rindo. [...] e outro disse Quer sentar aqui? Dei um passo brusco em direção a eles, o homem que me segurava o braço cambaleou e me soltou, corri pela beira da calçada. (REZENDE, 2014, p. 136).

Esta passagem mostra esse clima de violência que paira sobre a cidade, o medo e o pânico que a cidade traz e os homens mal quistos que nela habitam. Ainda que a personagem diga que a abordagem tenha sido “sem violência”, fica clara a insegurança das pessoas ao transitarem por estas localidades.

Outro contato que Alice tem com a violência é quando ela encontra um corpo já morto, porém não é deste que ela se assusta: ela tem medo dos vivos. É uma nova alusão ao medo que a cidade lhe traz:

Não sei o que me deu: esquecida do medo, segui o rastro [de sangue] como se fosse puxada por alguém, me pedindo socorro e fui, entrei no mato, movendo o foco da luz que já enfraquecia, procurei, nem sabia o quê, achei um celular caído no meio do capim alto, apanhei-o sem pensar e enfiei no bolso da calça, avancei mais um pouco até dar com a luz bem na cara de um homem ainda jovem, os olhos esbugalhados, os braços abertos em cruz, e a poça de sangue já seco, escorrido de um buraco num lado do pescoço dele, mortinho da silva. Não, ele não podia mais pedir socorro [...] Até que a bateria do meu celular descarregou de vez e o morto sumiu na treva. Então, sim, o medo voltou pra valer, não do morto, coitado, mas dos vivos que a escuridão podia esconder. (REZENDE, 2014, p. 242).

Esses dois elementos analisados, a cidade e a violência, fazem parte das memórias de Alice, estas que se manifestam por meio da sua escrita em um diário, como mostram os excertos a seguir:

O caderno [diário] veio na bagagem por pura teimosia, mas com um destino oculto, tábua de salvação para me resgatar do meio dessa confusão que me engoliu (REZENDE, 2014, p. 09)

Dei com o olho na Barbie e soube em quem vou descarregar tudo isso. [...] E aqui estou vomitando nestas páginas amareladas os primeiros garranchos com que vou enchê-las até botar tudo para fora. (REZENDE, 2014, p. 13)

Preciso escrever para não sufocar, agora, assim mesmo, escrevendo à mão, sentada à mesa da cozinha, cercada de pedaços de papel amaçado, até sujo, que juntei na rua. (REZENDE, 2014, p. 17)

Escrever tudo, certo, já disse isso de vários modos, é o que eu quero e preciso, mas por onde começar? Começa-se pelo começo, claro. (REZENDE, 2014, p. 19)

Nada, Barbie, isso que escrevi até aqui não tem nada a ver com o que preciso desabafar, não estou conseguindo abrir de verdade o baú da confusão, mas escrever, seja lá o que for, me acalma já me aliviou um pouco o sufoco. (REZENDE, 2014, p. 20)

Contar tudo custa tempo, tim-tim por tim-tim do que me ficou na memória, que muito deve ter-se perdido na poeira da rua. (REZENDE, 2014, p. 47)

Toca a escrever de novo para ajudar a digerir não só o almoço, mas tudo o mais que ainda está embolado nas tripas da minha memória. (REZENDE, 2014, p. 65)

Estes fragmentos, além de salientarem o quanto essas memórias externalizam cenas dolorosas e indesejáveis da vida de Alice, trazem à tona as ideias demetamemória e metalinguagem, pois neles a narradora reflete sobre a própria memória e a própria escrita. E a partir deles podemos fazer algumas observações pautadas no pensamento de Halbwachs (2006).

As considerações de Halbwachs aplicam-se exatamente ao romance *Quarenta Dias*, pois para o autor o espaço é uma realidade durável, que compreende uma memória material, onde lembranças estão alocadas. No caso do romance estudado, Alice, que sempre viveu em João Pessoa e é afastada de sua cidade onde estão as suas lembranças, vê no caderno da Barbie uma possibilidade de materializar suas memórias.

Outra questão pertinente à memória e a identidade neste cenário é levantada por Petrillo (2011), que aponta para a ideia de “viagem formativa”:

A viagem sempre foi, na modernidade, a figura fundamental do encontro com a alteridade. Através da viagem dá-se o contato com o outro – histórica, geográfica ou experiencial – que possibilita ao indivíduo efetuar uma síntese do passado e um salto na sua formação. (PETRILLO, 2011, p. 121)

Este é um ponto chave para a leitura do romance em questão, pois a “viagem” de Alice a põe em contato com dois elementos: a cidade e a violência. Estas duas questões são trabalhadas no âmbito da memória, e, reiterando as palavras de Petrillo (2011, p. 121) “[efetuará] uma síntese do passado e um salto na sua formação”.

A respeito do passado, Alice faz uma síntese dos acontecimentos mais marcantes de sua vida que compreende o espaço de tempo que vai do nascimento da filha até sua mudança para Porto Alegre:

Fiquei radiante e mais ainda quando nasceu uma menina, Como é bom saber que vou ter uma companhia!, quantas coisas vamos poder compartilhar?!, vamos ser felizes para sempre! De fato me parecia assim, apesar da tensão crescente e das ausências cada vez mais longas de Aldenor, Tenha cuidado!, não responda a nenhuma pergunta sobre mim, desconverse..., não se preocupe que eu estou seguro, mas tem de ser... Eu acreditava em ser feliz, Aldenor ia voltar, a luta vencida porque era justa, meu bebê saudável, uma menininha tão bonita e risonha. Apesar da tragédia do desaparecimento de Aldenor, das minhas noites em claro, do apanhado com as notícias, sempre truncadas pelos chiados do rádio em ondas curtas, sobre sequestros, torturas, execuções, desaparecimentos, dos pesadelos com gente ferida sangrando até a morte no meio de alguma selva, cuidei cuidei mais do que tudo para que minha filha recebesse muito carinho, amor incondicional, mas sem mimos e complacências, havia de ser forte, reta e generosa como o pai, e confiei no meu exemplo, que eu achava natural, de cordialidade e delicadeza pra com os outros. Parecia que estava tudo certo, Nora sempre soube fazer amigos na vizinhança na escola. Mesmo na adolescência tudo ocorreu bastante bem entre nós, sem grandes choques, como os que ouvia contar de outros pais e mães aflitas. E por que não havia de ser assim? Mas o que será que aconteceu a partir da entrada na universidade, ou depois, não sei bem? Não foi de um dia pro outro, não houve nenhum fato marcante que pudesse explicar, não que eu me lembre. Por que foi esmorecendo aquele estado de boa convivência e carinho que me deixava tão feliz? A quem deveria ser debitado o desencontro que foi se instalando na nossa relação de mãe e filha até findar naquele estouro horrível por causa da minha recusa a ser avó profissional aqui no Sul? Ou tudo já tinha passado?, um pesadelo e só (REZENDE, 2014, p. 30-31).

É perceptível que as memórias apresentadas por Alice são fortemente marcadas por perdas. Primeiro, o desaparecimento do marido durante as suas lutas contra o regime militar. Segundo, o afastamento da filha quando ela ingressa na universidade. E terceiro, a mudança indesejada para Porto Alegre para se tornar “avó profissional”. Todas as memórias estão atreladas a algo não positivo, que traz incômodos, medos, pânico.

A mudança de local de moradia em especial compromete a relação entre a mãe e a filha. Alice se magoa com a filha e deseja se manter distante dela, e é especialmente neste ponto que o “salto formativo” pode ser percebido, uma vez que ela passa a sentir falta da filha: “eu estou sentindo falta de muita gente, até da minha filha, acredita?”.

Neste sentido, na questão da alteridade, Alice entra em contato com a cidade e a violência. A cidade proporciona uma visão do desconhecido, do outro, das “brechas” da cidade. E nessas “brechas” da cidade a narradora-personagem se depara-se com cenas de violência, que irão ser reproduzidas na escrita memorial do seu diário.

E assim, a memória se torna um elemento constituinte da identidade da personagem, haja vista que a (re)construção desta é pautada em lembrar de fatos passados e refletir sobre a sua experiência do presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar o romance *Quarenta Dias*, de Maria Valéria Rezende a partir do viés da memória. Para tal foi feito inicialmente um apanhado de conceitos teóricos acerca da memória para em seguida apresentarmos recorte temático que compreende a relação do sujeito com a cidade e a violência.

Em um primeiro momento foi analisada a questão da memória e a construção da memória na literatura. Isso fundamentado em um referencial teórico sobre memória que contemplou autores como Halbwachs (2006), Ricouer (2007), Candau (2012) e Souza (2014). Ainda, foram utilizados textos de Zandoná (2014) e Petrillo (2011) que contemplam a questão da memória na Literatura Brasileira contemporânea.

Nesta questão podemos concluir que a memória é muito mais do que apenas a faculdade de lembrar eventos passados. Sendo assim, a memória foi tomada a partir de dois enfoques, da sua relação com a identidade e a sua construção por meio da literatura. Na relação entre memória e identidade, podemos destacar o conceito de Candau(2012) de “dialética da memória” que admite que a memória nos modela ao passo que é por nós modelada. Isso vai influenciar Souza (2011) para quem, na construção da identidade, a memória é um meio de autoanálise, uma forma de trazer o passado para o presente e assim influenciar a identidade.

Para refletir sobre as várias formas de construção da memória na literatura, recorreu-se a Petrillo (2011), que elenca alguns elementos literários que auxiliam nesta construção. O autor aponta basicamente para os textos memoriais, diários, confissões, autobiografias, memórias de personagens, memória individual e coletiva. Sendo que esta construção pode ter diferentes finalidades: testemunhar, convencer, busca por entender o passado, e em decorrência deste, entender o presente e o futuro, ou ainda, simplesmente para não esquecer.

Então, foi tomado como *corpus* investigativo o romance *Quarenta Dias*. A relação de Alice com a cidade vem ao encontro das ideias da teórica Beatriz Resende (2008), que infere que o cenário metropolitano domina a Literatura Brasileira contemporânea, e em decorrência disso mostra alguns problemas sociais, dentre eles é destacada a migração interna, que se junta às periferias. Esta questão social é demarcada pela personagem Milena, empregada de Alice, que vem do Nordeste com a família e quando o marido fica desempregado vão para a periferia porto-alegrense.

Ainda em relação à cidade, Alice irá dividir Porto Alegre entre a superfície e o avesso, ou as brechas. Entendendo “as brechas da cidade” como a periferia, é neste ambiente que a narradora-personagem irá ter contato com cenas de violência que irão ser registradas em sua memória e materializadas em seu diário.

Este contato com a cidade e a violência, pode ser entendido aliado à ideia de alteridade, uma vez que, este contato com o outro irá provocar reflexões sobre o passado e em decorrência disso, irá ter um “salto em sua formação”, usando as palavras de Petrillo (2011).

Uma das ideias de Halbwachs (2006) é a de materialidade da memória. Em síntese, a memória pode estar alocada em lugares, ou ainda, objetos, coisas materiais. Pensando nesta perspectiva, podemos concluir que as memórias de Alice estão em João Pessoa, porém, com a mudança é necessário que ela as “guarde” em outro, lugar, ou seja, em seu diário que registra.

Lembranças “emboladas nas tripas da memórias”. Por sua vez, estas podem ser entendidas como as perdas que marcaram a vida da personagem. Primeiro, a perda do marido na ditadura militar, depois o distanciamento da filha e a mudança para Porto Alegre.

Se pensarmos nesses três momentos difíceis da vida da personagem, ela irá encontrar superação na sua jornada por Porto Alegre, para os dois últimos –afastamento da filha e mudança de cidade. Para o afastamento da filha, Alice, admite até ter saudades dela: “estou sentindo falta de muita gente, até da minha filha, acredita?” (REZENDE, 2014, p. 199). Aqui vemos que Alice passa a sentir saudades da filha, é porque de certa forma já a perdoou.

No que se refere à mudança para Porto Alegre, ao longo de sua jornada pela nova cidade podemos perceber que Alice a aceita: “afinal, a vida aqui até podia” (REZENDE, 2014, p. 69). Essa aceitação do novo lugar se dá pela sua experiência na rua, pelo seu contato com a cidade desconhecida, com as pessoas que conheceu, ou seja, pautado na alteridade, Alice se adapta ao novo lugar.

Entretanto, durante a narrativa não foram encontrados indícios de que a narradora-personagem tenha superado a perda do marido. Isso tudo vai ao encontro da ideia de Petrillo (2011) que aponta para a “viagem formativa” que se apresenta nas narrativas memoriais, viagem está que tem a incumbência de, por meio da alteridade, sintetizar o passado e construir a sua identidade.

E finalmente, tentando responder a pergunta norteadora deste trabalho –como a memória constrói a identidade de Alice? – apropriando-nos da ideia de viagem formativa sugerida por Petrillo (2011), podemos entender que a jornada de Alice a faz refletir sobre seu passado e sobre o seu presente. Neste sentido, as lembranças do desaparecimento do marido, o distanciamento da filha e a mudança indesejada, aliada ao contato com a experiência nas “brechas” cidade e a violência que lá viu, vão desenhando uma nova personagem.

Ou seja, a busca por Cícero Araújo tornou-se a busca por si mesma: “saí, em busca de Cícero Araújo ou sei lá de que, mas sem despir-me dessa nova Alice” (REZENDE, 2014, p. 95). Podemos ver que a própria personagem admite que, de uma forma ou de outra, sua ventura pelo avesso da cidade a transformou em uma nova Alice.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

PETRILLO, Regina Pentagna. Memória e Identidade no romance brasileiro contemporâneo. **Valença**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.113-123, jan/dez, 2011.

RESENDE, Beatriz. A literatura e a cidade vistas de perto. In: _____. **Contemporâneos: expressões da Literatura Brasileira no Século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008. Cap. 1. p. 15-63.

REZENDE, Maria Valéria. **Quarenta Dias**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2014.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François et al. Campinas - Sp: Editora Unicamp, 2007.

SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Graphos**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p.91-117, jan. 2014.

ZANDONÁ, Andiara. **Barba Ensopada de Sangue: Entre o Lembrar e o Existir. Uma Leitura da Memória e Identidade**. 2014. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras (área de concentração: Literatura Comparada), Departamento de Linguística, Letras e Artes, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

IDENTIDADE E MEMÓRIA NO ROMANCE *AZUL-CORVO*, DE ADRIANA LISBOA

Guilherme Buzatto
Ana Paula Teixeira Porto

Resumo: O presente trabalho tem como objeto de estudo o romance *Azul-corvo*, de Adriana Lisboa, no qual a personagem principal, Vanja, já adulta, rememora um período chave em sua vida, quando, aos treze anos, perde sua mãe e se muda de Copacabana, no Rio de Janeiro, para Denver, Colorado, EUA. Esta mudança se dá pela vontade da personagem de conhecer seu pai, que ela descobre não ser o mesmo homem que lhe deu seu sobrenome. É com este último que ela passa a morar em terras norte-americanas, alguém que ela também não conhecia e passa a ser, de certa forma, sua família, e que a ajuda na busca por seu verdadeiro progenitor. Em meio a tudo isso, a personagem também se debate com a adaptação a uma terra distante e desconhecida, muito diferente da que se acostumara a viver. Todas estas questões somam-se para constituir-na como um indivíduo sem uma identidade definida, fixa, sem um lugar a qual realmente pertence. Um ser, portanto, que habita um entre-lugar, o “além” referido por Homi K. Bhaba. Objetiva-se, com este estudo, analisar a transitoriedade das identidades individuais na contemporaneidade, através da figura de Vanja e de sua busca por uma identidade, bem como o papel que a memória desempenha nesta formação, ou resgate, de uma identidade.

Palavras-chave: Literatura brasileira. Identidade. Memória. Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Tratar sobre a identidade no século XXI pode não ser uma tarefa tão fácil. A visão a respeito dos aspectos constitutivos do sujeito ganhou novas proporções com a abertura dos conceitos de, por exemplo, família, gênero ou classe. Some-se a isso o modo de vida contemporâneo, em que as fronteiras estão muito mais apagadas com a evolução da tecnologia, os meios de transporte e de comunicação muito mais velozes.

Ir de um lugar a outro, ou até mesmo estar em dois lugares ao mesmo tempo, através da conectividade a uma rede de computadores interconectados mundialmente, algo que hoje em dia é possível fazer através de um aparelho móvel que pode ser transportado para qualquer lugar, tudo isto é muito mais fácil e comum nas vidas das pessoas hoje em dia.

Além do mais, uma família, nos tempos modernos (ou pós-modernos) não é o mesmo que uma família há não muito tempo atrás. Anteriormente, falar sobre família era falar sobre dois pais, um homem e uma mulher, e seus filhos, gerados entre eles. É óbvio que exceções sempre existiram, mas este era o modelo de família a ser seguido, e ainda havia muito

preconceito em relação a famílias constituídas, por exemplo, de uma mãe solteira, como se a ausência de um pai as tornasse incompletas.

Uma visão como esta ainda não foi completamente deixada de lado por grande parte da população. Porém, a aceitação destas novas configurações familiares já é muito maior, bem como a existência delas é muito mais comum.

É sobre a identidade nesses tempos um tanto frenéticos e, por vezes, confusos que se tratará aqui. No caso, a identidade de Evangelina, ou, como ela prefere, Vanja, personagem principal e narradora do romance *Azul-corvo*, de Adriana Lisboa. Além disso, será observado também o papel que a memória desempenha no romance, como a narradora se utiliza dela para recuperar uma identidade que parece ter sido perdida no meio de um vendaval que atingiu a sua vida aos treze anos.

AZUL-CORVO: UM ROMANCE CONTEMPORÂNEO

Azul-corvo é um romance publicado em 2010, de autoria de Adriana Lisboa, escritora carioca que, desde 2007, reside, na maior parte do tempo, em uma cidade pequena do estado do Colorado, nos Estados Unidos da América.

Além do fato de sua publicação ter se dado ao final da primeira década do século XXI, a obra tem várias marcas que o caracterizam como um romance genuinamente contemporâneo, como uma linguagem que utiliza expressões caracteristicamente atuais e a estrutura não-linear, com saltos temporais e divagações, o que também tem a ver com o fato de a história ser narrada a partir de uma retomada de lembranças por parte da narradora.

A história é narrada em primeira pessoa por Vanja, que também é a personagem principal. A Vanja-narradora tem vinte e dois anos, e os fatos que ela conta se passaram nove anos antes, quando tinha ainda treze anos de idade.

Vanja nasceu nos Estados Unidos, em Albuquerque, no Novo México, mas quando tinha apenas dois anos, sua mãe resolveu retornar ao Rio de Janeiro com ela. Desta forma, suas lembranças de infância são todas de Copacabana, nada restando de seus primeiros anos em terras norte-americanas. Passou no Brasil todos os momentos que constituíram toda a sua identidade anteriormente ao evento trágico da morte precoce de sua mãe, vítima de uma doença. Suas lembranças desse período são das praias brasileiras, do clima tropical, das roupas mais diminutas, das peles mais bronzeadas, das conchas e das espécies de animais que podia encontrar por ali.

A partir desse ponto chave, tudo em sua vida mudou. Até ali, tinha vivido toda sua vida só com a própria mãe. Sabia que seu pai era americano e que devia viver naquelas terras distantes, mas não sabia quem era. Em seu nome, havia o sobrenome de um homem, que a registrou pela vontade de sua mãe de que não crescesse apenas com o sobrenome de solteiro dela. Porém, não era o sobrenome de seu pai biológico.

Até esse momento, todas estas coisas não incomodavam Vanja, pois sua mãe estava ali junto a ela. Mas com a partida dela, também Vanja sente que é sua hora de partir. No seu caso, partir para um mundo novo, um país distante, à procura do pai.

Vanja se muda, então, para os Estados Unidos, onde passa a morar com o homem que lhe deu sobrenome, Fernando, alguém com quem sua mãe tinha tido um caso há muito tempo atrás e que a acolheu em sua casa em Lakewood, um subúrbio da cidade de Denver, no estado do Colorado. Outro companheiro de Vanja é Carlos, um menino de nove anos, filho de um casal de imigrantes mexicanos que moram na vizinhança. Carlos passa a frequentar a casa de Fernando por ter se afeiçoado muito por Vanja, e esta tenta ensiná-lo melhor o inglês que aprendera com sua mãe. Este é o grupo que formará a comitiva que parte em busca do pai biológico de Vanja mais tarde, um grupo formado por tantas culturas e histórias de vida diferentes.

Este é mais um dos traços da pós-modernidade presentes na narrativa, a união de pessoas que não tem nenhum laço de sangue em torno de algo que pode até ser chamado de família, pois um está ali para o outro, não importando de onde vêm ou qual língua falam. Um grupo unido pelo afeto, e não pela origem ou parentesco.

Mas ao mesmo tempo, observa-se como é uma situação confusa para uma pessoa estar vivendo aos treze anos, ou mesmo em qualquer idade, mas principalmente na adolescência, nesta passagem da infância para a vida adulta, como muito bem observa a própria Vanja na seguinte passagem:

Eu tinha treze anos. Ter treze anos é como estar no meio de lugar nenhum. O que se acentuava devido ao fato de eu estar no meio de lugar nenhum. Numa casa que não era minha, num país que não era meu, com uma família de um homem só que não era, apesar das interseções e das intenções (todas elas muito boas), minha (LISBOA, Adriana. *Azul-corvo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p.12).

A personagem, por tanto, passa, nesse momento, por um período onde tudo parece estar em trânsito. Com a sua idade, não é mais uma criança, mas tampouco é adulta (e já tem de se deparar com uma situação que não se espera ter de enfrentar senão muito mais tarde na

vida, a perda de um familiar tão próximo, com tão pouca idade). O lugar onde passa a viver não é o lugar onde estava acostumada a viver e, para ela, é só um lugar onde as circunstâncias, e não a sua livre e espontânea vontade, a levaram. É um lugar onde ela também está de passagem, e como uma ponte, em suas próprias palavras:

Lakewood, Colorado. Um lugar estranho. Mas eu não me incomodava com a sua estranheza, porque aquele subúrbio de Denver era, para mim, um mero utilitário. Algo de que eu me servia para atingir um fim. Uma ponte, um ritual, uma senha que você fala diante da porta e fica aguardando que abram, enquanto batuca os pés na calçada, olhando ao seu redor só por olhar. Estar ali era estar em trânsito, e não tínhamos qualquer relevância para a vida um do outro: nem eu para Lakewood, nem Lakewood para mim (LISBOA, 2010, p. 18).

E Vanja sente os efeitos desse momento de trânsito em que vive: “Os nós dos dedos ficavam esbranquiçados, querendo rachar. Era estranho. Eu parecia me transformar progressivamente em outra coisa, como se estivesse passando por uma lenta mutação” (LISBOA, 2010, p. 12). Ou seja, ela chega a sentir mesmo efeitos físicos desta passagem, desta transformação. Em certa altura, ela faz uma comparação muito interessante entre si mesma e alguns seres vivos capazes de sobreviver no clima árido de um deserto, como um lagarto ou certas plantas. Clima este muito característico do lugar onde passou a morar. É como se seu próprio corpo estivesse mudando para se adaptar às novas condições, tão diferentes das que estava acostumada no Rio de Janeiro.

Comparações, aliás entre a antiga terra e a atual, perpassam todo o texto. Os dois lugares estão sempre sendo colocados em oposição, em uma dialética entre o “antes” e o “agora” (o que é interessante, pois o agora também é um antes em relação ao momento em que se conta a história). Além do clima, a paisagem, as pessoas e suas roupas ou costumes, os seres que habitam as respectivas paisagens, como nesta emblemática passagem: “Enquanto isso, os moluscos do mar de Copacabana silenciavam o mundo dentro de suas conchas azul-corvo. E os corvos sobrevoavam a cidade de Lakewood, Colorado. Os corvos azul-concha” (LISBOA, 2010, p. 41).

Azul-corvo é como é chamado um certo tom da cor azul conforme um poema em escrito em língua inglesa e lido por Vanja em algum momento, mais tarde. A comparação que ela estabelece é muito pertinente, pois as conchas desta coloração eram comuns no lugar de onde vinha, porém no lugar onde estava, eram os corvos que podiam ser encontrados em abundância. Portanto, para alguém que tem sua origem nesta terra, as conchas podem ser azul-corvo, pois este é o animal mais próximo; já para Vanja, faz mais sentido que os corvos sejam

azul-concha, pois eram as conchas que ela já conhecia, que eram o seu referencial.

Tal é a situação de Vanja. Alguém com uma identidade indefinida, transitória. Portanto, longe da fixidez identitária tão característica no pensamento ocidental ao longo dos séculos. Um pensamento que deve ser revisado, considerando que, nas palavras de Homi K. Bhabha:

É o tropo de nossos tempos colocar a questão da cultura na esfera do além. [...] Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente”. O “além” não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os meios de sustentação dos anos no meio do século, mas neste *fin de siècle*, encontramos-nos num momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de identidade [...] (BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 19).

Se, como Vanja, afirma, Lakewood não é o seu lugar, mas sim uma ponte, seu lugar, então, é o “além” de que fala Bhabha. Este local de diferença, de fronteira, onde as identidades são dotadas de complexidade, fugindo a uma definição em termos simples.

Vanja é ao mesmo tempo norte-americana e brasileira até na cidadania, nasceu em um país e viveu, até aquele momento, no outro. Mas, ao mesmo tempo, não pertence a nenhum separadamente. Exilou-se, por assim dizer, das terras tupiniquins para passar a viver no país onde nasceu, que porém deve descobrir, pois não o conhece. Não tem nenhuma memória de lá. Vai morar com um desconhecido com que tem apenas uma tênue ligação por ele ter sido namorado de sua mãe num tempo anterior ao seu nascimento e ele se torna uma espécie de família.

Também ele, Fernando, é uma figura complexa de identidade, deslocado em qualquer lugar que habite. Pensando bem, talvez fossem exatamente o que cada um precisava naquele instante, pois poderiam se compreender olhando um para o outro, assim como o pequeno Carlos. Todos figuras que habitam um “entre-lugar”, uma fronteira do presente. O “além”.

RECORDANDO PARA RECONHECER-SE

Analisando o estado da vida de Vanja no momento em que decide mudar-se e partir em uma jornada para encontrar seu pai, já se pode perceber o caráter fronteiro de sua identidade e identificar como seu lugar o “além”. Porém, esta jornada não é uma busca apenas por seu país, mas uma busca por si mesma. O que ela deseja, no fundo, é encontrar-se.

Porém, é provavelmente muito difícil perceber-se desta forma com a tenra idade de treze anos, já tão confusa por natureza por todas as metamorfoses físicas e emocionais que traz consigo, e ainda em meio a tantos acontecimentos significativos e transformadores, muitos até traumáticos. Imagine ser capaz de compreender tudo isso em meio ao turbilhão, como o faz o narrador de “Uma Descida ao Maelström”, conto de Edgar Allan Poe.

É natural, portanto, não dar-se conta de tais coisas no exato momento de seu evento. No entanto, também é natural surgir de um panorama como esse para quem o viveu uma série de dúvidas a respeito de si mesmo.

Vanja, já com vinte e dois anos, ou seja, nove anos após os eventos que conta, pode, então olhar para trás e ver atrás de si, já com uma certa distância, os fatos que marcaram a sua vida. Também já se encontra madura o suficiente para interpretar melhor certos acontecimentos que à época podem ter lhe escapado ao entendimento, ou simplesmente não terem lhe parecido importantes.

Funciona, então, a memória como um instrumento para encontrar a identidade perdida, ou, ao menos encontrar alguma identidade aí. Vanja reconta a sua história, revisita lugares e momentos através das lembranças e, assim, forma pelo menos uma versão de si mesma que possa ser compreendida e com a qual possa se identificar.

Isto porque a memória é, também, uma narrativa. As recordações vêm carregadas de imagens efêmeras e de sentimentos, podendo não corresponder fielmente ao que de fato ocorreu. Sendo assim, pode-se dizer que o que Vanja recorda sobre si mesma é uma construção elaborada por ela.

Quando fatos ocorrem e são observados por um número plural de indivíduos, cada um deles pode enxergar o mesmo fato de formas diferentes, conforme suas próprias e diferentes visões de mundo. Ou seja, as impressões individuais sobre cada evento observado na vida é carregada de significados resultantes de diferentes experiências.

Com a passagem do tempo e a distância, também as impressões iniciais podem ser modificadas pelas mudanças de ponto de vista ocasionadas, por exemplo, pelo amadurecimento. Logo, algo pode ser recordado pelo que se lembra de ter-se sentido a respeito dele ou pelo que se sente no momento em que se recorda. É o que se pode depreender do enunciado de Pierre Nora:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento. Inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e

manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções (NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Revista Projeto História, do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC, n. 10, 1993, p. 08).

Tal é o caráter da memória. Algo vivo, em constante transformação e ressignificação e, por isso, sempre atual. Não é o que de fato aconteceu, mas como parece ter acontecido àquele que se lembra. É por ter esse caráter que a versão que Vanja enxerga de si é assim contada: através de metáforas, de imagens, paisagens, espaços e tempos que se cruzam e formam algo que só poderia ser formado dentro de sua própria cabeça. Por isso a não-linearidade da narrativa, pois os eventos não são recordados pela sua sucessão, mas pelos significados que conectam cada ponto.

“Azul-corvo” é, portanto, uma jornada, uma busca, uma retomada de si mesmo pelo sujeito que necessita se lembrar para se reconhecer, ou melhor, se descobrir. Jornada esta que se constitui não apenas de uma viagem de um território físico a outro, mas uma viagem também do sujeito pelo seu interior, para resgatar a identidade que existe lá e que estava escondida nos recônditos das memórias.

REFERÊNCIAS

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

LISBOA, Adriana. **Azul-corvo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC, n. 10, 1993.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: IMPORTÂNCIA, E SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Guilherme Henrique da Silva
Dulce Maria de Souza Hemielewsk
Leidinara da Rosa da Silva

Resumo: O presente trabalho visa relatar a experiência dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID – Campus de Frederico Westphalen. Esse estudo tem como objetivo conscientizar os alunos do curso normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, através de uma oficina, acerca da importância da música na educação, e na formação social e intelectual da criança, bem como, apresentar sugestões de atividades para utilizar a música dentro da escola. A música dentro do âmbito escolar deve ser considerada com grande importância para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento. Incentivando na realização de dinâmicas diferenciadas e lúdicas, além de auxiliar na socialização dos envolvidos. Nesse sentido a primeira parte do trabalho se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica abordando aspectos como a importância da música na educação, cantigas e atividades para desenvolver com a educação infantil e anos iniciais. A segunda parte apresenta a realização de uma oficina, explanando os dados e referenciais da pesquisa para os alunos do magistério do Instituto Madre Tereza. Ainda obteve como resultados a prática das atividades e dinâmicas a apresentação para os alunos, além da organização das técnicas para o trabalho com as músicas cantigas e dinâmicas. Dessa maneira podemos concluir que o desenvolvimento das atividades foi de significativa importância para os bolsistas o alunos envolvidos. Além do mais, mostrou muitos aspectos relevantes para as diversas fases da educação básica.

Palavras-chave: Música. Educação infantil-anos iniciais. Educação musical.

O PIBID INSERIDO NO PROCESSO EDUCACIONAL

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita aos alunos ainda na graduação vivências importantes nessa área.

Com o intuito de descobrir e valorizar novos saberes o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dispõe aos bolsistas a oportunidade para desenvolverem atividades pedagógicas na universidade e na escola campo, sendo que esta atenda suas necessidades, assim somando como incentivo para os alunos desde a graduação para seguir a docência, desse modo de acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, são objetivos do PIBID:

a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (p. 3).

Neste sentido a atuação dos pibidianos tem como objetivo trabalhar as realidades das escolas públicas e refletir a docência em suas escolas das mais variadas formas e possibilidades, de uma maneira cada vez mais dinâmica e dialogada. O PIBID vem acrescentando à formação novas vivências e possibilidades de um olhar mais concreto sobre a docência, para que assim possam-se realizar as atividades com a orientação dos professores e coordenadores da área do ensino superior, contanto com uma construção de novos conhecimentos e promovendo maior interação entre a teoria e a prática.

Neste contexto busca-se música como uma ferramenta grandiosa no âmbito educacional, sendo assim o professor tem a possibilidade de estar preparado e conhecer sobre como a música pode auxiliar na educação.

OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA

A lei federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, determina que a música deverá se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular obrigatório do ensino da arte. A Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996. Para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

A lei nº 11.769/ 08 não obriga uma nova disciplina, mas sim a música inserida como conteúdo obrigatório da disciplina de artes. A LDB de 1996, no §2º do artigo 26 já apresentava o ensino de arte como componente curricular obrigatório, porém não explicitava as linguagens artísticas. Em geral, isso levou a uma confusão e simplificação do ensino das artes nas escolas. A falta de especificação na legislação trouxe vários entendimentos do que seria a disciplina arte nas escolas, permanecendo inclusive uma ideia equivocada das artes como educação artística entendida como a antiga polivalência na qual um único profissional

deveria dominar todas as linguagens artísticas. Com a alteração da lei, ao acrescentar a inclusão da obrigatoriedade do conteúdo de música para toda a educação básica, a música garante o seu espaço no desenvolvimento musical dos alunos sem desconsiderar as demais linguagens artísticas.

Diante disso, os professores que atuam nas redes públicas de ensino se deparam com diversas possibilidades na complementação de sua carreira, seja como formação inicial, especialização ou até uma segunda graduação. São programas organizados em sistema de colaboração entre União, Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior, ministrados em modalidades presenciais, semipresenciais e a distância como PRFOR, Pró-docência, PIBID, Novos Talentos, entre outros.

Nesta perspectiva, a educação musical escolar deverá estar atenta à diversidade cultural e à inclusão das manifestações musicais locais. Assim caberá às escolas: incorporar a música nos projetos políticos pedagógicos; facilitar o acesso de alunos a uma educação musical de qualidade; reforçar a relação entre música, educação e cultura; permitir o conhecimento e a valorização da diversidade musical local e do mundo.

IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Falar em música na educação é quase que um tabu entre muitos professores levando em conta que nem todos estão preparados para utilizá-la no seu cotidiano educacional. Principalmente por pensar que para trabalhar com música é necessário saber tocar algum instrumento. “É importante perceber que o ensino de música não está somente ligado ao aprendizado de instrumentos ou de repetição de canções decoradas e descontextualizadas, práticas muito frequentes no ambiente educacional.” (GODOI, 2011, p.7).

Para Oliveira (2009, p. 2) “Nos meios acadêmicos da área da Educação, a música tende a ser vista como ornamental, pouco substantiva, ou é tratada de forma pouco científica; no campo da Música, é pouco valorizada ou carece de concepções mais sólidas a respeito da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.”

Tennroller e Cunha (2012) mostram ainda que as atividades musicais não apontam a formação da criança como músicos e sim a compreensão da linguagem musical, propiciando o desenvolvimento sensorial, promovendo a expressão das emoções, ampliando a formação da criança. Sendo assim a prática musical dentro do ambiente escolar não deve ser uma atividade

desenvolvida apenas por músicos profissionais, e sim uma tarefa de todo professor que busque uma aula mais descontraída e que estimule os alunos.

De acordo com Barbosa “A música não é somente um instrumento em favor de outros conteúdos e nem deve estar somente a serviço de animar festividades”. Ela deve formar convicções, desenvolver a percepção e a sensibilidade, deslocar as fantasias e os desejos que moverão os homens a transformar a sociedade e si mesmos. Para que ela possa cumprir seu papel é necessário que os conteúdos próprios da linguagem sejam trabalhados.

Observamos ainda que a música é um importante instrumento didático-pedagógico onde se coloca como mediador e facilitador no processo de ensino aprendizagem. Todavia faz com que a criança desenvolva muitas capacidades e ainda descubra-se nesse desenvolvimento.

A música não é somente um instrumento didático-pedagógico, mas que ela se coloca como mediadora e organizadora do processo de aprendizagem das crianças, elevando sua sensibilidade musical. [...] a criança desenvolve suas capacidades de pensar, criar e produzir dentro de seu contexto educativo [...] a música fala por si só e contribui par ao desenvolvimento integral da criança onde a mesma é um sujeito de aberto a novas experiências.(TENNOROLLER e CUNHA, 2012, p.1).

Devemos considerar a música no desenvolvimento da criança, pois é notória a sua importância principalmente na educação infantil, por ser um período de diversos desenvolvimentos e descobertas na vida da criança. Principalmente pela música contribuir muito pra o desenvolvimento corporal, mental, linguístico e tantos outros (FREITAS, et al., 2017).

Sobre a Educação Infantil Beck, Aita e Camargo (2011, p.1) salientam que “a Educação Infantil desempenha papel importante na formação integral dessa criança, pois é esse ambiente que serve como suporte para atender às suas necessidades como, formação de hábitos e atitudes, comportamentos, desenvolvimento físico e social, entre outros.”.

Levando em conta o pensamento das autoras, é importante que o educador tenha ciência da fase em que a criança se encontra e sendo assim, como pode utilizar a música para estimular e explorar todo o potencial da criança nessa formação de hábitos, comportamentos, e em todo o seu desenvolvimento, de forma integral.

As autoras apresentam ainda uma ideia de que a música favorece a percepção de pontos fortes e fracos da criança, levando em conta principalmente questões de capacidade de memória auditiva observação, discriminação e conhecimento dos sons.

Godoi destaca que a música deve ser desenvolvida de forma prazerosa, sendo assim, o aluno terá gosto e incentivo para aprender.

Oliveira (2009, p. 2) afirma que “é importante salientar que ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem.”.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Na educação infantil a música fica a cargo de professores e não especialistas, ou seja, o professor não precisa ser um especialista em música para trabalhá-la em sala de uma basta que ele sabia utilizar de fundamentos teóricos e práticos para aplicar em sala de aula. A grande parte dos professores utiliza a música como instrumento para a aprendizagem e memorização de outros conteúdos, mas também para o preparo de apresentações em datas comemorativas (BARBOSA, 2011).

Assim, Barbosa nos diz que: a música na educação infantil vem atendendo vários objetivos, alguns dos quais alheios as questões próprias dessa linguagem, tem sido suporte para atender a vários propósitos dentro da educação infantil, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio e o fazer musical (BRASIL, 1998, p.45). É a forma de comunicação que acontece por meio da comunicação e expressão e interpretação de cada indivíduo (BARBOSA, 2011).

Segundo Barbosa os professores podem utilizar as seguintes atividades para trabalhar a música;

Para o trabalho com música para crianças de zero a três anos devem ser o desenvolvimento das capacidades de “ouvir, perceber, e discriminar eventos sonoros diversos, fortes sonoras e produções musicais, brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais”. E para crianças de quatro a seis anos “explorar e identificar elementos e da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo, perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais”.

Segundo Vygotski e Bakhtin “a linguagem musical surge espontânea e naturalmente no indivíduo, mas somente em um sistema de relações e significações sociais relações interindividuais, discursivas, dialógicas”. A linguagem musical não é meramente um sistema de códigos a ser assimilado, decifrado pelo indivíduo, no seu interior, mas sim um sistema que só pode ser apreendido, compreendido e significado, no âmbito das relações que se estabelecem entre os indivíduos, na vida social organizada. (BARBOSA, 2011).

Devem-se aprofundar os conhecimentos sobre linguagem para poder compreender a música e seus processos de ensino-aprendizado, e para entendê-lo deve-se nos imergir mais diversos gêneros e estilos musicais para assim poder entender o verdadeiro sentido que a música proporciona.

Determinadas maneiras de trabalhar com a música são o corpo e movimento, pois a intenção é explorar as possibilidades de uso da movimentação corporal na compreensão e apreensão de aspectos musicais, sobretudo rítmicos e melódicos. É evidente que a vivência corporal com etapa fundamental no processo de apreensão da linguagem musical.

Gesto e palavra envolve atividade que procuram relacionar a música com eles, ou seja, podemos fazer música com tudo o que está a nossa disposição. Também nos desenhos, contrastes, rítmica e relaxamento.

Para Chiarelli (2005) citado por Godoi (2011, p. 17) “a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão”. Ela é um essencial instrumento pedagógico basta o professor saber fazer uso dela. Brincando elas fazem demonstrações espontâneas

EXPERIÊNCIA COM O CURSO NORMAL

Os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus de Frederico Westphalen- RS com a Escola Campo no Instituto Estadual de Educação Madre Tereza do município de Seberi – RS. Realizaram uma oficina intitulada música na educação infantil e anos iniciais: importância e sugestões de atividades.

A oficina teve como objetivo geral apresentar aos alunos do Curso Normal a importância da música no processo de ensino aprendizagem, bem como demonstrar dinâmicas de educar brincando musicalmente, levando em conta que na educação infantil em primeiro momento e nos anos iniciais o ato de aprender brincando é imprescindível.

Tendo como objetivos específicos, discutir com alunos do curso normal a importância da música, apontar técnicas para trabalhar música na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e realizar as dinâmicas que envolvam a música de forma lúdica com os próprios alunos do Curso Normal.

A metodologia utilizada para a oficina foi primeiramente um estudo teórico sobre a importância da música na educação e no desenvolvimento da criança. Além da pesquisa sobre brincadeiras e atividades que podem ser desenvolvidas no trabalho pedagógico com a Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental.

CONCLUSÃO

A realização do estudo teórico e da oficina relatada constituiu suma importância para a formação docente dos bolsistas envolvidos. Principalmente por proporcionar uma maior vivência e interação com os alunos do curso normal, estimulando a prática de dinâmicas diferenciadas.

Em uma segunda instância observamos que a oficina foi de grande valia para os alunos do Curso Normal, pois possibilitou a eles um conhecimento mais diversificado e amplo sobre um assunto curioso e que diversas vezes causa medo ao professor.

Ainda, a repercussão da experiência rendeu entrevistas para rádios do município onde o instituto está inserido, bem como permitiu ainda que os bolsistas pudessem produzir artigos e publicações sobre o tema.

Acreditamos que o assunto retratado pela oficina deve ser considerado por professores de toda a educação básica e não somente da educação infantil e anos iniciais. Observamos ainda que pouco se encontra de relatos da inclusão da música de forma diferenciada nos anos subsequentes na escola, o que levanta um questionamento, sobre o porquê a música e as artes são pouco exploradas no restante da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em:**
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme. **A inserção da música na educação infantil e o papel do professor**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3412_1722.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

TENROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. MÚSICA E EDUCAÇÃO: a música no processo ensino/aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.3, n.3, p. 33 - 43, Ago. – Dez. 2012. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/974/646>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Música na Educação Infantil: Reflexões e Proposta didática para Professores não-especialistas**. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/450/1/01d14t07.pdf>> . Acesso em: 25 abr. 2017.

BECK, Fabiana Weischung ; AITA, Luciana Pereira ; CAMARGO, Maria Aparecida Santana. **A experiência musical na educação infantil**. Disponível em: <<https://www.unicruz.edu.br/seminario/artigos/humanas/A%20EXPERI%C3%8ANCIA%20MUSICAL%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>> . Acesso em: 25 abr. 2017.

FREITAS, Ana Claudia de, et al. **A contribuição da música na construção do conhecimento na educação infantil**. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11038/8838>>.. Acesso em: 12 jun. 2016.

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DESENVOLVIDAS DENTRO DO ESPAÇO LÚDICO DA BRINQUEDOTECA

Helena Ozilda Albarello
Rosane de Fátima Ferrari

Resumo: O presente estudo é resultado do Projeto de Extensão intitulado: BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: capacitação lúdico-pedagógica, vinculado ao curso de Pedagogia, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, que conta com um espaço lúdico, que oportuniza aos acadêmicos, professores e comunidade em geral, momentos de aprendizagem, envolvendo a formação pedagógica e lúdica. Sua metodologia é oriunda de método qualitativo, de cunho bibliográfico e descritivo devido à atuação desenvolvida dentro da brinquedoteca, tais como: agendamento de visitas, oficinas, manutenção, empréstimo de jogos e brinquedos a docentes e discentes vinculados à instituição, grupos de estudos, atividades que envolvem os acadêmicos dos cursos de licenciatura, a fim de desenvolvê-los através do ato pedagógico interdisciplinar e de ações lúdicas que permitem que os futuros professores possam associar e dinamizar suas práticas com o jogo, o brinquedo e o brincar com o currículo escolar. O espaço da brinquedoteca universitária propicia o desenvolvimento da leitura e a identificação das fases do leitor, pois seu público é vasto, sendo ele diferenciado por níveis, possibilitando assim a observação do processo de ensino e aprendizagem de cada sujeito. As concepções, noções e identificações de leitura ajudam os acadêmicos, futuros docentes, a compreenderem o espaço escolar e seu público, de modo a apropriarem-se por meio de estratégias que impulsionam suas práticas pedagógicas e o nível de desenvolvimento de seus discentes pelas atividades lúdicas que envolvem a leitura. Com os estímulos dos jogos as crianças desenvolvem-se por meio da agilidade, concentração, raciocínio lógico, psicomotricidade, respeito, como a leitura também propicia o senso crítico, expressão oral, imaginação, criatividade, apropriação cultural e do meio. As crianças que visitam o espaço da brinquedoteca universitária tem a oportunidade de ouvir histórias, manusear livros, fantoches, jogos, entre outros materiais que incentivam a leitura, a partir da criação, invenção, utilizando assim a imaginação a partir do lúdico.

Palavras-chave: Leitura. Brinquedoteca. Ludicidade. Formação de Professores. Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem da criança depende do seu desenvolvimento físico e cognitivo, ampliado por meios lúdicos, que evoluem o jogo, brinquedo e o brincar, sendo elementos fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos. Nesta perspectiva, os aparatos concretos, as cantigas, rimas, poesias, histórias embasam saberes significativos através do reconhecimento de habilidades fragmentadas pela magia do divertimento, sem obrigação na construção de novos saberes.

Este artigo relata atividades do projeto de extensão intitulado BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: capacitação lúdico-pedagógica, que visa a formação de futuros docentes a partir de vínculos pedagógicos que envolvem atividades práticas com materiais lúdicos, como jogos, brinquedos e brincadeiras que representam a criança em todos os níveis de desenvolvimento, bem como a aprendizagem por meio da ludicidade que deixa de restringir o caráter obrigatório e memorativo pela participação e aquisição de todos os ciclos de aprendizagens norteados por cores, formas, tamanhos, texturas que encantam todas as fases do ser humano.

Destaca-se, à importância da brinquedoteca universitária perante o desenvolvimento da leitura em ambientes informais de aprendizagem, onde a criança tem autonomia para reconhecer, adquirir, manusear, sentir, experimentar e vivenciar de formas diferenciadas e significativas o processo de assimilação, equilíbrio e acomodação de novos conhecimentos.

Neste viés, averigua-se a essência da formação lúdica do docente que atua na educação infantil e nos anos iniciais, sendo promotor de atividades significativas, que são capazes de aprimorar a criança como um todo, partindo assim do seu meio cultural e alfabetizando-a através do ato de brincar individualmente e grupalmente, sem a percepção e a obrigação do reconhecimento de novos conteúdos.

Desta forma, a URI Campus de Frederico Westphalen, pressa pela qualidade de ensino prestada aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura como, Educação Física, Letras Inglês e Língua Portuguesa, Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática, disponibilizando um laboratório de práticas lúdicas, onde os discentes tem a oportunidade de entrar em contato com os materiais lúdicos, utilizados nas disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do currículo, vivenciando a interdisciplinaridade promovida na práxis pedagógica.

O espaço pedagógico da Brinquedoteca Universitária tem vínculo direto com o curso de Pedagogia, sendo essencial, pois forma sujeitos que acompanham as fases de alfabetização dos educandos, de modo estimulador e instigador, promovendo assim, o gosto pela leitura por meio de metodologias diferenciadas que ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, visomotora, física, que futuramente potencializaram a escrita e a leitura concreta. Neste ambiente, os futuros professores tem a oportunidade vivenciar aplicações lúdicas com os colegas, que podem ser executadas futuramente.

A formação docente amparada em vieses lúdicos auxilia o futuro docente a compreender a importância das vivências culturais desde a infância, tendo em mente o quanto elas colaboram para o desenvolvimento integral da criança.

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PROMOTORA DE NOVAS APRENDIZAGENS

Quando falamos em brinquedoteca, logo remetemos nosso pensamento a crianças, lúdico, brincar, brinquedo e brincadeira. Logo vem a mente situações com atividades que permitam às crianças um maior e melhor desenvolvimento, seja ele cognitivo, motor, social ou afetivo. Ao brincar as crianças interagem umas com as outras, estimulando assim sua criatividade, autoconfiança, autonomia e curiosidade, o que pode resultar em uma maturação da criança no que diz respeito a aquisição de novos conhecimentos. (ZORZE, 2012, p.15).

Os aspectos lúdicos são caracterizados por seus elementos que derivam da diversão, do entretenimento, do brinquedo, do jogo, do brincar, sem exigência, mas por livre e espontânea vontade. Neste sentido, compreende-se que espaços dinamizadores que geram aprendizagens concretas e o bem estar por meio da diversão, são de suma importância em locais como universidades, escolas, hospitais, espaços terapêuticos, entre outros recintos, que presam pelo prazer e por novos conhecimentos, respeitando sempre o tempo de cada sujeito.

Portanto, espaços como o da brinquedoteca são essenciais em universidades, pois ajudam a potencializar os acadêmicos, para que em suas práticas, consigam incentivar seus alunos, respeitando e compreendendo o processo de aprendizagem de cada um. Desta forma, prezando pela intercalação do lúdico com o currículo escolar e tornando o ambiente escolar prazeroso, pois a criança passa a encontrar a diversão na escola também por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Sendo que:

O brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social e físico, pois, através das atividades lúdicas, a criança relaciona ideias, estabelece relações lógicas, forma conceitos, reforça as habilidades sociais, desenvolve a expressão oral e corporal, reduz a agressividade, constrói o seu próprio conhecimento e integra-se na sociedade. (CASTRO e CASTRO, 2010, p. 21).

A brinquedoteca universitária permite a aproximação com os acadêmicos, potencializando, assim seus conhecimentos por meio de disciplinas que contemplem os cursos de licenciatura, que prezam pela aprendizagem significativa e prazerosa, por instantes, em que

os discentes conseguem desenvolver a linguagem, a atenção, o raciocínio e habilidades cognitivas e físicas, que auxiliarão em suas práticas pedagógicas.

Para tanto, este ambiente é considerado um laboratório lúdico-pedagógico em universidades, pois desenvolvem a ludicidade, através do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras nas disciplinas curriculares e nas práticas diárias da brinquedoteca, envolvendo a interação com colegas acadêmicos, professores, crianças e adolescentes.

Com uma brinquedoteca presente no espaço acadêmico, o aluno passa a compreender a essência do lúdico e entender os benefícios que o mesmo trás para seus usuários. Observa-se também que com as práticas interdisciplinares promovidas na faculdade, o futuro professor perde o receio e a vergonha de voltar a ser criança, tornando-se um profissional diferenciado no mercado de trabalho, pois o educando desenvolve as atividades conforme o incentivo e a motivação do educador. Para tanto, Matos (2013, p. 139), destaca que:

Uma das formas de repensar a formação dos educadores é introduzir nos cursos de formação uma base e uma estrutura curricular: a formação lúdica. Essa formação levará o futuro educador a conhecer-se como pessoa, saber de suas limitações e possibilidades, para quando este estiver atuando em sala de aula, saberá a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

É neste ambiente interdisciplinar que futuros docentes têm a qualificação e a aquisição de conhecimentos referentes às ações lúdicas desenvolvidas na infância, bem como a inserção da alfabetização e do letramento no currículo escolar. Passando a compreender e a valorizar as expressões da criança, sejam elas por gestos, palavras ou emoções demonstradas. Neste sentido, compreende-se a brincadeira como instinto do ser humano, sendo que o:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (LOPES, 2006 apud MACEDO, ALENCAR, BACARO 2017, p 2).

Assim, averigua-se a importância de respeitar os estágios da brincadeira da criança, pois embasam novos conhecimentos através do desenvolvimento de competências aprimoradas no momento em que a criança cria um laço afetivo com o objeto de interação. Desta forma, compreende-se a essência do movimento da pinça, por exemplo, que irá ajuda na escrita ou da contação de uma história que envolve trocas sonoras e instiga a imaginação e a

curiosidade da criança por conhecer, saber o que irá acontecer com o personagem principal. É isto que gera o prazer por estar no ambiente escolar, é a brincadeira, o jogo, brinquedo, a criatividade, o mundo das histórias, o encanto de um mundo imaginário, onde tudo pode acontecer.

Sendo assim, possibilitar à criança que brinque, se expresse, crie, imagine, é fundamental para que elas tenham acesso a uma aprendizagem mais prazerosa, eficaz e de acordo com as necessidades que possuem, aumentando, dessa forma, a auto-estima, o bom humor e o prazer pelo ato educativo, o que acarretará em diminuição dos índices de evasão e repetência escolar. (AREND E SILVA, 2017, p. 8).

As ações lúdicas tornam-se alavancadoras do processo de ensino aprendizagem, pois ajudam compreender de forma divertida os símbolos representativos da língua portuguesa, essenciais para o processo de escrita, bem como o acompanhamento de professores que saibam dinamizá-lo com práticas interdisciplinares que considerem à alfabetização lúdica.

ALFABETIZAÇÃO LÚDICA: UMA NOVA PERSPECTIVA PERANTE O PROCESSO DA LEITURA

Com as perspectivas contemporâneas torna-se inevitável o contato precoce de crianças com a alfabetização informal, pois inicia-se o processo de alfabetização, informalmente, ainda nos primeiros meses, em que se cria uma relação afetiva com o bebê, de modo que o ciclo familiar torna-se brinquedo, pois estimulam a fala, o toque, às emoções, mostrando assim a escrita por meio de pulseiras, mensagens na parede do quarto, travesseiro com uma oração, ou seja, a criança sai muitas vezes do hospital já visualizando a escrita cursiva ou palito, sem mesmo reconhecer as letras, mas sim símbolos distintos.

Com o passar do tempo começa-se a compreender que há uma significação ao visualizar constante de letras e números em placas, aparelhos eletrônicos como, celulares, televisões, computadores, além de jornais, revistas, desenhos, livros infantis, embalagens alimentícias, entre outros meios informativos. Há também a audição que eleva a dedução de algumas noções, confundindo-se então com a adivinhação e a leitura correta.

Assim, a criança começa mostrar suas habilidades com a linguagem no momento em que surgem as primeiras palavras, sendo elas as mais fáceis, de sílabas repetitivas como papa, bebê, mama. Com o tempo, passa a falar duas palavras na sequência e assim formar frases

como nenê quer aba, sendo que ela passa por um processo de cultura, reconhecimento e reprodução do ambiente de estimulação de palavras e movimentos de seu círculo afetivo. Aos poucos surgem então as histórias imaginárias, aquelas em que a criança cria ou reproduz o que compreendeu da mesma, mas não ler, pois não compreende o significado dos símbolos presentes no livro, por exemplo.

Desta forma, torna-se importante o incentivo da leitura no meio familiar e escolar proporcionado por métodos diferenciados, como flanelógrafo, fantoches, livros, fantasias, teatro móvel, mala mágica, varal, televisão, sequência didática, entre outros que são capazes de estimular através de maneiras distintas de contar histórias, por exemplo, lembrando assim, que a criança reproduz o que vê e o que ouve, de maneira que se demonstra estar alfabetizada informalmente em brincadeiras promovidas pelo diálogo presente entre ela e um colega ou ela e um objeto imaginário.

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007 apud MACEDO, ALENCAR, BACARO 2017, p. 4).

Mas infelizmente, muitos ambientes escolares não vivenciam os novos ciclos da alfabetização, deixando de lado a concepção de sujeito construtivista, capaz de imaginar, criar, descobrir e sentir o significado da leitura e da escrita. Neste viés, compreende-se a falta de significação no momento de aquisição, gerando indivíduos com analfabetismo funcional, onde acontece apenas a memorização dos símbolos e não a legítima compreensão, necessária para ocorrer à alfabetização. Sendo que Guimarães, Camargo e Silva (2015, p. 502) ressaltam que: “muitas escolas transformam a escrita em objeto exclusivamente escolar, de modo que o aluno deve aprender apenas para ser promovido para o ano seguinte, com isso passa a ser um mero reprodutor de signos estranhos”, deixando assim de ser de ter autonomia perante o processo, pois o tradicionalismo não conseguiu conciliar o lúdico com a escrita, sendo que se a criança não compreende a importância da mesma, não terá significado na aprendizagem. Por isto, é essencial ressaltar o uso da ludicidade do ambiente escolar, perante a aquisição de novos saberes, pois jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da infância, sendo de fácil compreensão, pois ao mesmo tempo em que se brinca se aprende de forma prazerosa.

Nesta perspectiva, Moll (1996, p. 104) analisa que a “[...] aprendizagem é resultado de um processo de construção cognitiva que se estabelece pela interação do sujeito com a escrita enquanto objeto de conhecimento culturalmente contextualizado”. De modo, que não a como esconder da criança os símbolos linguísticos e matemáticos, pois elas vivem em um mundo rodeado de informações, que se encontram em placas, cartazes, panfletos, celulares, computadores, brinquedos, enfim.

No processo de ensino aprendizagem observa-se uma diferenciação entre as crianças que adquirem conhecimentos por formas lúdicas e por modelos abstratos. Tendo uma dessemelhança ao ensinar a criança que o nome dela contém 5 letras apenas falando e deixando de contextualizando atividades lúdicas, como músicas, vídeos, histórias, dinâmicas, brincadeiras, jogos, contado com materiais concretos coloridos, atrativos, dinâmicos para que haja uma compreensão no momento da aquisição e não apenas uma memorização. Para tanto “se o aluno não vê sentido na aprendizagem da leitura e da escrita, não terá motivação para continuar e isto pode levá-lo ao fracasso.” (GUIMARÃES, CAMARGO E SILVA, 2015, p. 503).

A alfabetização é um processo que vai além de decodificação de palavras e memorização de símbolos. Requer um conjunto de estruturas de pensamentos e habilidades psicomotoras que possibilita a compreensão de natureza conceitual e das formas de representação gráfica da linguagem. A criança precisa desenvolver coordenação motora ampla, esquema corporal, coordenação visomotora, discriminação visual e auditiva e também orientação tempo-espacial. Quando brinca, a criança tem oportunidade de desenvolver todas essas habilidades de forma criativa e divertida, tornando o aprender mais prazeroso e feliz. (RODRIGUES, 2013. p. 20.)

Desta forma, alia-se o gosto pela aprendizagem com as políticas curriculares que exigem a evolução do educando em um todo, descontextualizando seu meio e seus vivencias, por meio de práticas rigorosas que não permitem o entrelace de atividades lúdicas-pedagógicas que são atraentes para o educando, com o tradicionalismo que é baseado pela continuação de um processo maçante para o ensino do educando.

Assim, averigua-se o processo de codificação e decodificação perante as atividades que buscam aprimorar a alfabetização da criança. Buscando a exploração por meio da aquisição do letramento concreto, que surge de livros, brinquedos, jogos, brincadeiras, histórias, músicas, materiais didáticos, esses que ajudam a alavancar e enriquecer a aquisição da leitura e da escrita no mundo infantil.

Ainda, nesta perspectiva analisasse a profissão de educador e encontra-se seres que infelizmente não foram capazes de inovar seus conhecimentos em relação à alfabetização e continuam a acreditar que o processo de ensino aprendizagem se dá apenas pela repetição, por folhinhas que fazem com que ocorra uma decoreba continua ao invés de um conhecimento concreto e significativo.

Para tanto, defende-se a aquisição do letramento significativo, que envolva criatividade, atenção, concentração, lógica, agilidade, coordenação motora, através do lúdico que se faz presente no prazer da criança, sendo no desejo pela brincadeira internacionalizada e bem executada. Neste viés Rodrigues (2013, p. 42) afirma que:

O jogo é uma importante ferramenta no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. Durante o jogo, a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades de invenções. Para isso, necessita do meio físico e social, onde poderá construir seu pensamento e adquirir novos conhecimentos de forma lúdica, onde há o prazer a aprendizagem.

Com a atividade lúdica a criança tem a oportunidade de se redescobrir através ações interdisciplinares que envolvem concentração, agilidade, respeito, motricidade, união, entre outros quesitos que são aprimorados no momento em que o sujeito permite-se a vivenciar o jogo, o brinquedo e o brincar.

No viés da infância, não importa a constituição material do objeto, para poder acontecer um elo entre brinquedo e criança, mas sim as permissões de sua volta, sendo os meios familiares e escolares para poder ocorrer à apreciação de uma aprendizagem significativa. Jamais deixando de se importar com a conversação, inovação e a manutenção de materiais, pois são os principais estimulantes do processo de ensino.

Neste entrelace, a ludicidade torna-se fundamental perante a construção do desenvolvimento dos estágios infantis, em todo seu contexto. Assim, verificasse a fundamentação do acompanhamento escolar as atividades propostas, para que haja evolução concreta através dos estimulantes lúdicos.

Com isto, observa-se as metodologias aplicadas durante a formação do ser docente, para compreender o desenrolar das aplicações, pois não há como exigir de um educador atividades diferenciadas, se o mesmo não recebeu formação para executar as mesmas. Sendo que não é possível entender os níveis da criança sem estudar das fases do desenvolvimento.

Neste viés o curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen, tem um vínculo com a Brinquedoteca Universitária, para que haja auxílio lúdico e pedagógico nas

atividade propostas aos acadêmicos, através de materiais interdisciplinares, que são fundamentais para o processo de aquisição de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do projeto de extensão da brinquedoteca universitária, elencaram-se conhecimentos diferenciados para a construção do devido artigo, embasando-se em estudos teóricos e práticos referentes à ludicidade e seus derivados como jogos, brinquedos e brincadeiras e o processo aquisitivo da alfabetização por meio do espírito o lúdico, dinamizando histórias, cantigas, rimas, poemas, que tratam e envolvem por inteiro a criança.

Assim, compreende-se a formação lúdica no ensino superior, como elemento base de qualificação, pois a mesma permite aos futuros professores a observação e a interação com o público da educação infantil e dos anos iniciais por meio da diversão com jogos, brinquedos e brincadeiras, sendo que o docente entenderá seu aluno, respeitando suas escolhas e seu nível de desenvolvimento.

Neste sentido, os movimentos corporais precisam ser bem explorados na educação infantil principalmente, pois as atividades motoras equivalem ao aprimoramento de novos conhecimentos, pois os mesmos ajudaram futuramente nas ações desenvolvidas no cotidiano da criança como, pegar o lápis, acompanhar o traçado da linha do caderno, o tamanho da letra correspondendo ao espaço, entre outras dificuldades que serão encontradas nos anos iniciais, se não forem trabalhadas atividades lúdicas como circuito, pintura, histórias, danças, brincadeiras que potencializem a alfabetização informal da criança em seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Analisa-se então, que os processos de aprendizagem da criança dependem da construção e do aprimoramento de habilidades que são fundamentais para a ocorrência da assimilação de conteúdos. Desta forma, a alfabetização concreta, significativa e prazerosa torna-se dependente dos aparatos lúdicos que sustentam os vieses da aprendizagem. Sendo que Souza (2013, p. 23) já dizia que:

A presença dos jogos no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado. Torna as aulas mais vivas, dinâmicas e atrativas, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos e facilitando o processo de ensino e aprendizado, já que leva a um aprendizado expressivo, gradativo e eficaz, possibilitando a todos inseridos no processo educativo que vislumbrem que esse

método efetivamente levam a resultados significativos para o trabalho desenvolvido no cotidiano do ambiente escolar.

O espaço da brinquedoteca torna-se potencializador de novas aprendizagens, geradas por viés lúdico, em que é possível, construir conhecimentos, a partir do ato de brincar.

REFERÊNCIAS

AREND, Carline Schröder. SILVA, Valmir da. **O lúdico no processo de alfabetização: PROPOSIÇÃO DE ESTRATÉGIAS EM UMA TURMA DE 1º ANO**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/306_210.pdf>. Acesso: 22 mar. 2017.

CASTRO, Elani Cristina V. Magalhães de. CASTRO, Yáskara Fernanda Matos de. **A brinquedoteca como espaço de extensão universitária e inclusão sociocultural para acadêmicos e comunidade**. Disponível em: <[file:///C:/Users/UsuarioPC/Downloads/2904-9862-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UsuarioPC/Downloads/2904-9862-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso: 01 dez. 2016.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. CAMARGO, Kênia Guimarães Furquim. SILVA, Maria Aparecida Alves Silva. **Percursos históricos da alfabetização e do letramento**. Disponível em: <<https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/percursos-historicos-da-alfabetizacao-e-do-letramento1.pdf>>. Acesso: 24 mar. 2017.

MACEDO, Fernanda Age. ALENCAR, Gizeli Aparecida R. de. BACARO, Paula Edicléia F. **A Importância do lúdico no processo de alfabetização no primeiro ano do ensino de nove anos**. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%201/Fernanda_Macedo.pdf>. Acesso: 01 abr. 2017.

MATOS, Marcela Moura. **O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil**. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/09_LUD_FOR_EDU_133_142.pdf>. Acesso: 22 dez. 2016.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: reinventando o ensino e o aprender**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

RODRIGUES, Lúcia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf>. Acesso: 16 mar. 2016.

SOUZA, Eloá Franco. **Alfabetização e o lúdico: a importância dos jogos na educação fundamental**. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/55997.pdf>>. Acesso: 02 abr. 2017.

ZORZE, Patricia Fernanda do Prado. **Brinquedoteca e suas contribuições aos processos de ensino e de aprendizagem de crianças da educação infantil**. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4692/1/MD_EDUMTE_I_2012_19.pdf>. Acesso: 20 dez. 2016.

A LEITURA NA INFÂNCIA: PRÁTICAS DE ESTÍMULO ANTES E DEPOIS DA ALFABETIZAÇÃO

Hellen Botton Gandin
Ana Paula Teixeira Porto

Resumo: Tendo em vista a importância da leitura na infância e o que ela pode proporcionar no futuro, devemos, desde muito cedo, buscar desenvolver atividades que estimulem a criança a se interessar por livros, pois sabemos que não existe uma idade para que as crianças sejam introduzidas no mundo da leitura. Porém, para que isso realmente aconteça, é essencial a união de pais e professores. Eles são os principais influenciadores e os melhores exemplos, além de estarem presentes na infância da criança. Desta forma, o projeto tem como objetivo apresentar diversas maneiras de estimular o hábito da leitura, mesmo antes de a criança saber ler. Apresenta práticas simples para chamar a atenção das crianças, já que elas são atraídas pelo novo e diferente. Para atender a esse propósito, a investigação está fundamentada em estudos bibliográficos, através da leitura de diversos textos, principalmente do autor Celso Sisto (doutor em Teoria da literatura e escritor de literatura infantil e juvenil), além de pesquisas em outras ferramentas, buscando aprofundar-se no tema. Além disso, concluímos que a participação e estimulação dos pais e professores é decisiva e que práticas como essas devem ser pensadas e criadas, para que o gosto pela leitura e pelos livros seja prazeroso desde a primeira idade da infância.

Palavras-chave: Infância. Leitura. Estímulo. Práticas

INTRODUÇÃO

Na infância, priorizam-se brincadeiras, o aprendizado do bem e do mal, do certo e errado e inicia-se ainda o processo de alfabetização, que é papel dos pais ou responsáveis e posteriormente também da escola. Nessa fase, a criança adquire o gosto de ler, que começa com a leitura de imagens, ilustrações e sequências verbais e não verbais sem que a criança necessite reconhecer letras, palavras e frases.

A partir dessa perspectiva, este estudo busca mostrar a importância da leitura na infância, enfatizando o papel dos pais e professores nessa prática e apresentando maneiras de estimular a criança a ler. Desse modo, a pesquisa baseou-se na leitura de livros e revistas, alguns disponíveis na internet.

Os pais e a escola devem estar cientes da importância que a leitura oferece para as crianças e de todos seus benefícios que contribuirão para o seu desenvolvimento. Por isso, é fundamental que, ainda na fase de alfabetização a criança desenvolva esse costume de ler com a ajuda da família e o amplie assim que chegue à escola.

A mãe e a criança podem criar um momento agradável, desenvolvendo a sensibilidade e a inteligência. Inventar histórias, memorizar ou relacionar personagens e observar imagens podem ser maneiras de motivação e inserção do pequeno leitor na comunicação com o universo das literaturas infantis. Porém é muito importante não tornar a leitura uma obrigação, porque naturalmente deve ser estimulada, levando em conta a curiosidade de cada criança.

Quando a criança passa a frequentar a escola, muitas ações de estímulo à leitura devem ser desenvolvidas para que o trabalho que, em alguns contextos já vinha sendo feito em casa, não se torne em vão. As crianças passam a fazer atividades em conjunto e tudo se torna empolgante e divertido para elas, a leitura pode mudar o ambiente escolar.

A criança que já está alfabetizada e familiarizada com os livros tem em suas mãos uma variedade imensa de possibilidades, sua leitura tende a evoluir para temas mais complexos, aprimorando seus conhecimentos, exercitando seu senso crítico, aumentando sua criatividade, ajudando em suas escolhas na vida e caminhando em um rumo de muito sucesso.

A IMPORTÂNCIA DE LER NA INFÂNCIA

Ler na infância é uma ótima maneira de se tornar um ser humano com opiniões próprias, esse terá facilidade de escrever, ler oralmente e de ter embasamento necessário para debater temas de qualquer área. Além de tudo é uma maneira barata de proporcionar a todos os tipos de idades uma viagem, mantendo os pés firmes no chão, mas com o pensamento carregado de aventuras e descobertas.

A criança que lê tem possui mais facilidade de criticar, além de ser mais criativa tudo isso graças ao conhecimento e imaginação que receberá, independentemente do tipo de leitura que fizer. Ela irá adquirir cultura, um vocabulário amplo e terá menos dificuldades na hora de se apresentar para o público, pois estará segura do que irá falar e como falar.

Ler é tão importante na infância que não existe uma idade para as crianças se introduzirem nesse mundo, quanto antes melhor. Quem começa a ler cedo tem mais chances de se tornar um leitor assíduo, com um bom posicionamento diante dos fatos e principalmente com confiança na hora de se expressar em público.

EXEMPLO DADO PELOS PAIS

Segundo Sandroni e Machado (1987, citado por SANTOS, 2015) “O exemplo que a criança tem em casa é o mais valioso, por isso quando ela vê os pais em diversas oportunidades ‘agarrados’ a livros ou mesmo periódicos, terá maior facilidade a valorizar tal ato instintivamente”. Vale ressaltar que nem sempre são os pais que dão esse exemplo, as vezes quem acaba sendo o influenciador é um outro membro da família ou até mesmo um amigo, mas mesmo assim esse exemplo é fundamental na infância.

É importante realizar as atividades com a criança, por exemplo, “vamos ler” no lugar de “vai ler”, ela irá adorar ter a companhia dos pais. Obrigar a criança a ler não vai adiantar, porém quando tornamos isso uma prática prazerosa ela irá gostar e naturalmente sempre repetimos as coisas que gostamos.

Frequentar bibliotecas, livrarias, cinema, peças de teatro, ou seja, lugares onde predomine de alguma forma a cultura, e sempre levar a criança junto também pode ser um ótimo exemplo dado pelos pais, não exija que ela vá sozinha em uma biblioteca se você nunca entrou em uma.

PAPEL DOS PROFESSORES

Segundo Zilberman e Lajolo (1986, p. 150) “foram os pedagogos os primeiros a se preocupar com o aparecimento e valor dos livros para crianças”. Isso exemplifica a grande dedicação por parte dos professores na tentativa continua de trazer os livros ao alcance das crianças, deixando claro a importância que eles tem na vida delas.

Por isso, a função dos professores é extraordinária, eles são os impulsionadores da leitura juntamente com os pais, possuem em suas mãos o dever de dar continuidade ao que já vem sendo feito em casa.

São eles que ajudam a criança a descobrir o seu gosto literário, seja ele sobre obras que abordam temas relacionados a natureza, animais, fantasia, suspense, ficção científica, autoajuda.

Quando a criança ainda não sabe ler, o professor utiliza a sua oralidade para facilitar a compreensão. Nessa fase, instiga a imaginação com uma leitura na qual a entonação chama a atenção do ouvinte. Já quando a criança domina a leitura sozinha, os professores podem se

manter firmes ao lado delas, valorizando o que está sendo lido e fazendo com que a criança seja estimulada pelo o que leu.

PRÁTICAS DE LEITURA NA INFÂNCIA ANTES DA ALFABETIZAÇÃO

Ler para o bebê ainda na gravidez

Ler livros, contar histórias da família, dizer o quanto o bebê é esperado ou até mesmo narrar acontecimentos do dia são maneiras de manter a comunicação com a criança antes mesmo de ela vir ao mundo.

O bebê escuta sons externos desde os primeiros meses de gestação e de acordo com o desenvolvimento ele pode responder a esses estímulos, então dialogar, ler, contar histórias são práticas que estimulam o bebê ainda na barriga da mãe.

Quanto mais cedo os sentidos forem estimulados, mais rápido será o desenvolvimento do cérebro, então quanto mais cedo influenciarmos a criança a ler mais cedo ela irá desempenhar o que estamos propondo a ela.

O livro como um brinquedo

O livro pode e deve se tornar um brinquedo para as crianças a fim de que alcance o grande objetivo central que é ler. Por exemplo, o manuseio de livros faz com que as crianças identifiquem existência de grafia e se sintam familiarizadas com o mundo das letras.

Livros emborrachados, cartonados, de tecido (ou qualquer outro material que não seja danificado em contato com a água) podem ser incluídos na hora do banho e sem dúvida criarão um momento de diversão entre a criança e a mãe.

Deve-se dar prioridade aos livros coloridos que aguçam as percepções e que chamam a atenção, fazendo com que a criança goste de brincar com ele por um longo tempo sem enjoar. Se for realizado diariamente, tornar-se-á parte da rotina da criança, com isso iniciará o grande percurso de fazer com que as crianças leiam no futuro.

Contar histórias

Os pais deveriam ter a obrigação de criar um momento para contar histórias em geral ou lê-las para os filhos, e isso pode ser feito antes de dormir afim de que a família se reúna em prol da leitura. Porém os pais devem levar em conta a preferência da criança, jamais estabelecendo uma leitura para qual ela não se motive conhecer, lembrando que estimular a conversa sobre o que se lê é mais importante do que chegar ao fim do livro.

Bebês podem até não entender o enredo de uma história, mas, segundo De Paula, (2008, citado por PRIOLLI, 2008 p. 10) “eles percebem que a fala do dia a dia é diferente daquela usada numa leitura, que tem cadência, ritmo e emoção. Entendem, por exemplo, que há um começo, um clímax e um desfecho”.

É muito importante a escolha do livro porque os bebês e as crianças ainda não sabem ler, então pode-se priorizar histórias curtas e rápidas, de linguagem simples e com muitas ilustrações para complementar a história, buscando sempre exemplos que não se baseiam somente em muita lição de moral.

Na escola, podem ser desenvolvidas rodas de leituras, nas quais todas as crianças participem e se interessem pelo momento que está sendo criado. Uma leitura em voz alta feita pelos professores e utilizando a ajuda de fantoches pode ser uma ótima maneira de atrair a atenção dos pequenos, é essencial que a fantasia predomine, pois desperta a imaginação.

Segundo Solé (1998, p. 116) é preciso interagir com as crianças durante uma leitura e “formular previsões sobre o texto que foi lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto...”. Isso faz com as crianças pensem e fiquem curiosas sobre o que irá descobrir se ler o texto. Usufruir das imagens existentes em um livro também é importante para a interpretação ou até mesmo aumentar a imaginação.

Assim, com a ajuda dos pais e de professores, a criança pode, por exemplo, criar uma nova história, relacionando os personagens com a sua realidade fazendo com que a memória seja exercitada. Dessa maneira ela irá se interessar e desejar cada vez mais saber sobre a história contada, até chegar o momento que ela própria vai buscar histórias que lhe interessem.

Livros ilustrados

Livros repletos de imagens são grandes aliados nessa fase da infância onde a criança não sabe ler. São livros que contam uma história somente através das ilustrações e pela sequência delas onde as cores, as formas e os materiais empregados são os grandes responsáveis por conduzir a história que vai ser lida.

As crianças são rápidas em perceber as histórias contidas nesses livros, elas já saem lendo as imagens antes de precisar juntar todas as ideias nelas mostradas. Esse tipo de livro tem o objetivo de aprimorar a observação do leitor, a criança que lê esses livros ganha logo autonomia e começa a perceber seu jeito de contar história. Segundo a escritora Fanny Abramovich (1989, p. 32-33)

Ao prescindir do verbo, dão (os autores) toda possibilidade para que a criança o use... oralizando estas histórias, colocando um texto verbal, desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas..., ampliando um detalhe proposto e daí refazendo o todo, de modo novo e pessoal... Criando uma história a partir de uma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (quando inteligentes e bem feitas) permitem e estimulam... [...]. Estes livros são sobretudo experiências de olhar...de um olhar múltiplo pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo.

No ambiente escolar é muito interessante realizar atividades que envolvam desenhos e pinturas. Com uma simples história contada à criança, pode-se fazer ilustrações usando sua imaginação e os grafites, o uso de tintas, pincéis, lápis de cor, carvão, massinha de modelar, tesoura, cola, papeis com texturas diversas, colagens, canetas coloridas são utensílios que atraem a atenção e são indispensáveis nessas atividades para que a criança crie seus próprios desenhos e aprecie ainda mais a leitura dos livros ilustrados.

Aderir a esse tipo de leitura trará inúmeras vantagens para a criança, seu desenvolvimento será notável, sua imaginação irá se expandir além de ser uma leitura rica de cores e que esbanja diversão a todas as idades.

PRÁTICAS DE LEITURAS NA INFÂNCIA DEPOIS DA ALFABETIZAÇÃO

Livros ilustrados, mas com escrita

Quando a criança já está sendo alfabetizada, é importante levar em conta muitos detalhes essenciais para que ela não perca a vontade de ler que vem sendo conquistada desde cedo.

Segundo Celso Sisto (2015, p. 52) “A ilustração do livro infantil no Brasil tem sido o carro-chefe do mercado editorial para crianças e jovens. Os editores descobriram que uma obra bem embalada, com capa dura, um papel de maior qualidade é venda na certa”.

Outro ponto que também chama a atenção são os desenhos coloridos entre as páginas juntamente com o texto, que tem a maior importância em uma história. De nada adianta ter um livro bem feito e com bastantes gravuras se o texto verbal não é de boa qualidade.

Os pais e professores devem prestar atenção no tamanho dos livros, porque, no início da vida literária, deve-se optar por livros curtos, assim a cada término de um livro a criança se empolgará e não irá se sentir cansada da mesma história. Devem ainda evitar uma leitura extensa e de difícil compreensão, pois isso pode fazer com que a criança odeie de vez a leitura.

Deve-se optar por livros em que não predomine somente a ilustração, mas também a escrita mais desenvolvida, isso requer mais atenção e envolvimento da parte da criança para compreender o que a obra está propondo.

Hora da leitura

Reservar um momento do dia para que a criança leia é essencial para que ela não perca esse hábito e o transforme em algo rotineiro. Os pais podem escolher uma hora onde na qual eles também possam estar presentes junto da criança, afinal a criança vai gostar mais ainda desse momento com a presença dos pais.

Geralmente antes de dormir é que a hora da leitura prevalece em casa, porém a criança pode se sentir cansada e com sono. Então cada família deve eleger o momento para se dedicar à leitura na hora que achar mais favorável para todos. O local também é importante, sempre devemos optar por um lugar com uma boa luminosidade para facilitar a leitura.

A hora da leitura na escola pode ser feita de várias maneiras: as professoras podem estipular alguns minutos para que toda a escola pare seus afazeres e se dedique a um pouco de leitura. As crianças vão observar que todos estão lendo e perceber que realmente a leitura é importante.

Talvez a ideia não seja envolver todos os membros da escola, mas sim somente os alunos, então uma boa roda da leitura pode ser desenvolvida na sala de aula ou no ar livre, os alunos podem se organizar em um círculo e ler suas histórias para os demais colegas, fazendo com que a sua postura diante de um público seja aprimorada.

Histórias em quadrinhos

Marcados pela popularidade dos personagens já consagrados, as histórias em quadrinhos (gibis) podem ser uma maneira muito interessante de instigar o gosto pela leitura na infância.

Em geral as crianças costumam gostar desse tipo de leitura pela maneira que o texto é organizado, exploração dos diálogos, uso de frases curtas, a brevidade dos enredos, os desenhos bem coloridos que, na maioria das vezes, assumem a função de reproduzir o que o texto verbal evidencia.

A leitura de uma história em quadrinhos é bastante rápida e faz o leitor se prender na história até o final. Porém, segundo Zilberman e Lajolo (1986, p. 253), as histórias em quadrinhos antigamente eram rejeitadas por contradizerem a função pedagógica, e até hoje muitas mães criticam seus filhos, dizendo que ler histórias em quadrinhos tem menos importância do que ler livros. Mas elas se enganam, uma vez que a história se divide em quadrinhos para composição de uma sequência narrativa e com o excepcional auxílio dos desenhos, que muitas vezes não dependem da presença de fala.

Teatro

Os livros em forma de peças teatrais foram perdendo espaço para os outros livros que foram surgindo com características que chamavam mais a atenção do leitor, por exemplo, ilustrações chamativas, criativas, livros com formatos e projetos gráficos.

Porém, quando lemos um texto em voz alta, ele ganha um valor dramático e performático que deixará a história mais rica e chamará mais a atenção dos ouvintes. Ler

teatros e fazê-los dentro da escola pode ser uma experiência positiva para a inclusão dos alunos no mundo da leitura.

Muitas aulas podem ser realizadas usando o teatro, o professor pode escolher como turma uma história do interesse de todos e dividir os seus alunos conforme as habilidades de cada um ou até mesmo os alunos podem decidir o que gostariam de ser ou fazer na peça, eles poderão se apresentar para uma plateia se preferirem, o importante é que todos vão se sentir confortáveis e a história escolhida jamais vai ser esquecida.

Esses livros de teatro podem servir para exercitar a oralidade, para a resolução de conflitos, para a conquista da noção de artes. Fazer aulas diferentes faz com que todos se envolvam, interajam e mergulhem de uma forma ou de outra no mundo da fantasia ou até mesmo de um fato real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio de uma geração rodeada de tecnologias, muitos pais buscam frequentemente um meio de fazer com que seus filhos comecem a dar mais atenção aos livros do que aos aparelhos eletrônicos, que muitas vezes são usados inconscientemente. Os pais buscam isso por estarem cientes dos inúmeros benefícios que a leitura pode trazer na infância e que refletirão também na fase adulta.

Para isso, várias práticas podem ser realizadas no decorrer da vida de uma criança, mas é necessário ter em mente que a família é muito importante no que se diz respeito à leitura, seja dando o exemplo ou apoiando e valorizando a criança pelo o que vem sendo lido.

Depois da família, a escola é a principal influenciadora, pois tem em seu meio um ambiente propício para se realizar rodas de leitura, promovendo a interação de todas as crianças em prol da leitura.

O incentivo pode ser iniciado logo cedo e sempre contando com a ajuda de atividades diárias, dependendo da idade da criança. Por exemplo, quando a criança ainda não foi alfabetizada, é conveniente contar histórias ou talvez utilizar a tecnologia por meio de desenhos repletos de personagens marcantes, assim a criança se interessará mais sobre eles e quem sabe iniciará a busca de material em livros.

Durante a alfabetização as crianças precisam ter em mãos livros que realmente as cativem e que despertem nelas o gosto pela leitura. Portanto a capa, o conteúdo e as ilustrações são pontos importantíssimos na escolha de um livro nessa fase.

Para a criança que não se habitua com a leitura predominante na maioria dos livros, podemos optar ainda às leituras em quadrinhos, que sem dúvidas agradam a maioria dos leitores infantis por conta dos seus famosos personagens, e pela divertida e fácil narração.

Toda a criança tem o direito de ser apresentada ao mundo dos livros, usufruir desse mundo da fantasia e expandir a mente para novos horizontes fará uma imensa diferença no futuro dela, pais e professores devem dia após dia incentivar as suas crianças, dando a elas total apoio.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil, gostosuras e bobices**. Editora Scipione, 1989.

BRAGA, Regina Maria. SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente**. São Paulo. Global, 2009.

BRIGGS, Dorothy Corkille. **A autoestima do seu filho**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

DE PAULA, Fraulein Vidigal. In: PRIOLLI, Julia. Fraldas e livros: a importância da leitura para a primeira infância. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/fraldas-livros-423723.shtml>. Acesso em: 21 de abril de 2016.

DOS SANTOS, Marcus Vinícius Machado. **A leitura como prática cotidiana e motivacional: da infância ao crescimento intelectual e discernimento crítico**. Disponível em: <http://revista.acbse.org.br/rac/article/view/462/579>. Acesso em: 18 de março de 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo. Ática, 1993.

NUNES, Isonete. PEREIRA, Maria Pinheiro. DOS SANTOS, Maria Selma Vieira. ROCHA, Jeane Maria Freitas. **A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney**. Disponível em: <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/53/html>. Acesso em: 21 de março de 2016.

RIBEIRO, Clara. Benefícios de conversar com o bebê durante a gestação. **Disponível em:** <http://revistavivasaude.uol.com.br/familia/beneficios-de-conversar-com-o-bebe-durante-a-gestacao/2428/#>. Acesso em: 21 de abril de 2016.

RUBIN, Débora. JORDÃO, Claudia. **Como o gosto pela leitura pode ser estimulado na educação infantil**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/213/como-o-gosto-pela-leitura-pode-ser-estimulado-na-educacao-335626-1.asp>. Acesso em: 19 de abril de 2016.

SANDRONI, L C, MACHADO, L R. Ler em casa. In: DOS SANTOS, Marcus Vinícius Machado. **A leitura como prática cotidiana e motivacional: da infância ao crescimento**

intelectual e discernimento crítico. Disponível em: <http://revista.acbse.org.br/rac/article/view/462/579>. Acesso em: 22 de abril de 2016.

SISTO, Celso. **As histórias em quadrinhos**. Revista Rainha dos Apóstolos. São Paulo, julho de 2013. Pág. 45

SISTO, Celso. **O livro sem texto**. Revista Rainha dos Apóstolos. São Paulo, maio de 2015. Pág. 52

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo. Global Universitária, 1986.

A REFERENCIAÇÃO E AS CADEIAS REFERENCIAIS : CONSTRUINDO SENTIDOS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

**Ingredy Paola Bellé
Ana Lucia Gubiani Aita**

Resumo: O estudo aprofundado do pressuposto teórico das cadeias referenciais e as estratégias de referenciação, bem como a aplicações práticas das teorias em análise das crônicas do colunista do Jornal Zero Hora de Luís Fernando Veríssimo, mostram que é possível estudar e testar um aparato teórico-metodológico de caráter exploratório e descritivo da referenciação e das Cadeias Referenciais, para entender os mecanismos de referenciação que concorrem para que os objetos do discurso se modifiquem em toda a sua extensão, pois todos os referentes num texto são evolutivos, e mais à sua identidade, pode constituir-se por duplicidade de papéis. Na análise, observou-se, e descobriu-se alguns dos processos que configuram a arquitetura semântico-discursiva que pressupõem a ativação, a reativação e a desativação dos referentes do universo textual. As estratégias que fizeram os textos progredirem foram: o uso de pronomes anafóricos, uso das elipses, facilmente recuperáveis pelo contexto. As expressões nominais definidas se sintetizam nas formas linguísticas formadas por um determinante (definido ou demonstrativo) seguido de um nome. As nominalizações apareceram através de expressões atributivas. No decorrer do estudo, observou-se a grande frequência do uso de elementos de sequenciação através das recorrências como as repetições, que fizeram o texto avançar, realizando certo efeito de insistência, levando o leitor a concordar com o que foi escrito. Diante da complexidade e da riqueza que é o estudo da referenciação, e em especial, as cadeias referenciais, um guia seguro, na complexa teia de reflexões, implicadas na temática: compreensão e produção de texto. O estudo das cadeias referenciais e as estratégias de referenciação, no caso dos artigos de opinião apresentaram-se propícios para o estudo em questão. Assim, este foi um estudo que mostra de maneira singela, o quanto ainda tem que se descobrir sobre o fenômeno textual. Palavras-chave: Referenciação; cadeias referenciais; crônica

Palavras-chave:Referenciação. Cadeias referenciais. Crônica.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar e testar um aparato teórico-metodológico de caráter exploratório e descritivo da referenciação e das cadeias referenciais, para entender os mecanismos de referenciação que concorrem para que os objetos do discurso se modifiquem em toda a sua extensão, pois todos os referentes num texto são evolutivos, e mais à sua identidade, pode constituir-se por duplicidade de papéis.

O estudo do fenômeno referenciação que se processa no fluxo das cadeias referenciais, que doravante chama-se de CRs, é complexo, conforme Roncarati (2010). Isso acontece, pois,

nas atividades de interpretação e produção textual a toda hora constroem-se cadeias referenciais, mas não se dá conta da complexidade do funcionamento delas, muito menos se tem a consciência dos mecanismos de que se vale para acessar, reativar ou desativar os referentes.

Pensando assim, (KOCH, ELIAS, 2006), apontam que durante o processo de compreensão, o leitor cria na sua memória uma representação altamente complexa, pois se acrescentam sucessivas novas categorizações, avaliações aos referentes colocados no texto. É necessário que o leitor mobilize uma série de estratégias de ordem linguística e cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validando-as ou não, preenchendo as lacunas que o texto apresenta.

Na escrita a referenciação e as cadeias referenciais são importantes pois, os mecanismos referenciais, uma vez que 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, estas têm se destacado nas várias pesquisas realizadas, pois 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, segundo Roncarati (2010), 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, para destacar algumas das implicações que a movimentação teórica dialoga com a prática. Mostra-se através da análise de um (1) texto de Luís Fernando Veríssimo (2016), um caminho de como o trabalho com a referenciação e as cadeias referenciais têm fortalecido a compreensão e a 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, p. 123) A referenciação, bem como a progressão referencial, consistem na construção e reconstrução de objetos de discurso. Para as autoras, na construção dos referentes textuais, estão envolvidas as seguintes estratégias de

referenciação: **Introdução** (construção): Um “objeto” até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o apresenta é posta em foco, ficando esse objeto saliente no modelo textual; **Retomada** (manutenção): Um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permaneça em foco; **Desfocalização**: quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial, disponível para utilização imediata sempre que necessário.

Segundo, as teóricas há duas formas de introdução de referentes textuais, são elas: ativação “ancorada” e “não ancorada”. Nesta, acontece quando um objeto do discurso totalmente novo é introduzido no discurso. 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. Alguns casos de introdução de referentes de forma ancorada constituem anáforas indiretas, segundo (Koch, 2004 e Marcuschi, 2005), as anáforas indiretas são caracterizadas por não possuírem uma expressão antecedente ou subsequente explícita no contexto, porém ligam-se com as âncoras, que estabelecem uma ponte entre as informações novas e as já dadas.

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. Segundo as autoras (p.129) a “Introdução ancorada de novos objetos do discurso as chamadas nominalizações ou rotulações designa, o fenômeno pelo qual se transforma enunciados anteriores em objetos-de-discurso “. A nominalização é um recurso coesivo dos mais usados entre as estratégias de remissão e progressão textual. Na perspectiva textual-discursiva, nominalizar um predicado é, numa retomada anafórica, pressupô-lo como conhecido do interlocutor e, a partir desse pressuposto, acrescentar uma informação nova.

RETOMADA E MANUTENÇÃO DO MODELO TEXTUAL

Para garantir a continuidade de um texto, segundo Koch, Elias 2006, 2010) “a retomada é responsável pela manutenção em foco no modelo textual do discurso de objetos previamente introduzido, dando origem às cadeias referenciais, responsáveis pela progressão referencial do texto”(p.131).As retomadas podem acontecer por uma série de elementos linguísticos entre eles:

Substituição pronominal - O ato de atribuir as formas pronominais como elo coesivo dentro da referência foi descrita como *pronominalização*, (Koch, 2010) que pode ser anafórica, catafórica ou exofórica. Na pronominalização anafórica classificam-se os elementos co-textuais que *precedem* ao referente dentro do discurso. Já na pronominalização catafórica, classificam-se os elementos co-textuais que *procedem* ao referente dentro do discurso. Na exofórica os elementos se encontram fora do texto;

-Uso das Elipses-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);

-Uso das expressões nominais- acrescentam informações que particularizam o referente, ou destaca pontos de vista do enunciador sobre a entidade referida. Geralmente se apresenta o nome próprio de quem está sendo focalizado, para logo depois retomar o referente recategorizando-o por um SN de função referencial e atributiva. Nesse contexto, entram como elemento de reflexão as descrições definidas, as nominalizações, as rotulações metalinguísticas e metadiscursiva; Expressões atributivas predicativas;

-Repetição-É um recurso coesivo que consiste na reiteração de um mesmo item lexical, ou seja, como o próprio nome indica corresponde à ação de *voltar* ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente. Segundo Antunes (2010), a repetição é uma marca da concentração temática do texto. Ela pode incidir tanto no âmbito da continuidade referencial, quanto no âmbito da sua predicação.

Roncarati (2010, p.66) acrescenta no estudo das CR **as expressões referenciais predicativas atributivas**, entre os processos de referência, uma vez que elas incorporam a predicação nominal sob a alegação de que designam entidades atributivas a partir do uso do predicativo do sujeito, predicativo do objeto e do aposto. Nesta perspectiva, as referências atributivas são incluídas entre os processos referenciais por Koch e Elias (2005), devido à propriedade de caracterizar e informar o que se passa com as entidades referenciadas, incluindo informação nova e contribuindo para a recategorização ou refocalização do referente.

-Metáforas-Nessa recategorização, a seleção do núcleo de forma nominal, bem como a de seus modificadores, desempenha papel crucial (KOCH, 2005). Em grande número ela aparece para realizar uma avaliação que permite estabelecer a orientação argumentativa do texto. Segundo Palumbo (2010) a metáfora é uma escolha que se faz de acordo com as intenções e posições assumidas. A seleção de um termo metafórico pode colaborar, no

processo de construção do referente textual e, conseqüentemente, direcionar o leitor a certas conclusões. A metáfora leva o leitor a fazer certas associações, ancoragens; ou seja, faz um elo entre os termos introduzidos ou retomados, os conhecimentos linguísticos e os de mundo.

CONSTRUÇÃO DAS CADEIAS REFERENCIAIS

“a constituição de cadeias referenciais é um mecanismo integrador da 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).

As cadeias referenciais acontecem quando num texto remetemos a um mesmo referente por diversas vezes é um movimento de retroação a elementos que já estavam no texto e constitui-se um princípio de construção textual, pode-se dizer que todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais.

No que se refere ao processo de compreensão textual, é interessante, o estudo das cadeias referenciais de Roncarati (2010, p.293), que diz: “muitas das dificuldades que se experimenta ao integrar porções textuais à medida que avançamos na leitura decorrem de fatores inerentes a processos de identificação e à retomada de referente na progressão textual”. Para a autora monitorar os assuntos que vão sendo veiculados no texto, através de cadeias referenciais, é uma ferramenta que facilitam o acesso ao sentido do texto.

METODOLOGIA

Como se relatou na introdução deste artigo, o que se apresenta aqui, é um recorte de uma pesquisa. Para este artigo mostra-se, apenas, um texto, crônica de Luís Fernando Veríssimo-Jornal ZH, 2016, “O Breakfast”, em que serão apresentadas algumas das estratégias de referenciação, utilizadas na construção das cadeias referenciais do texto.

ANÁLISES DOS DADOS

A análise das cadeias referenciais e as estratégias de referenciação estão marcadas por colchetes no texto. Os números em colchetes correspondem aos referentes introduzidos (1ª

menção ou não) e retomados no decorrer do texto. A estratégia de referenciação elipse está marcada em algumas partes, no texto, por questão de espaço, com o símbolo “Ø”.

TEXTO: BREAKFEAST – LUIS FERNANDO VERÍSSIMO

[1]O sucesso dos Estados Unidos na Olimpíada se deve, antes de mais nada, [2]ao breakfast. [3]Os americanos [4] são o que são[5] porque não quebram o jejum, simplesmente, ao acordar. [6] Ø [7] Estraçalham o jejum. [8]Todas as conquistas americanas, inclusive as esportivas, [9] Ø se devem ao fato da [10]sua civilização [11] ser a primeira na história a conseguir comer ovos, bacon e panquecas com melado de manhã.[12] Os rifles de repetição ajudaram, mas[13] os verdadeiros conquistadores do oeste americano foram[14] os grandes breakfasts. [15] Os Estados Unidos são [16] a prova inquestionável de que caloria é [17] destino. [18]Os Estados Unidos passaram boa parte da [19] sua história [20] na ilusão de que eram [21] uma criação do iluminismo europeu,[22] um produto não do crasso mercantilismo ou [23] do feio imperialismo, mas[24] das melhores intenções da Europa. Desde [25] sua origem como nação, existe[26] essa consciência da América como[27] uma experiência social, [28] uma depuração dos ideais democráticos que[29] o velho mundo, viciado, não deixava crescer. Todos os mitos que têm formado [30] a autoestima americana desde então [31] o da terra da oportunidade, [32] o do cadinho de raças[33] o do altruísmo na conquista e [34]tolerância na vitória – partem [35] dessa primeira ideia da América como[36] um novo começo,[37] uma Europa regenerada,[38] salva dos pecados da História.[39] O breakfast com bacon e melado juntos [40] é um símbolo dessa ruptura. [41] Dos setenta e poucos americanos que se reuniram em Filadélfia para debater[42] a primeira Constituição democrática da História,[43] a grande maioria era de homens de negócio,[44] proprietários rurais e donos de escravos, o que não os[45] impediu de escrever [46]a Bill of Rights, que definia para sempre [47] os direitos iguais de todos os cidadãos e seria→ [48] a inspiração para a Declaração Universal dos Direitos do Homem. É verdade que passaram- se quase 170 anos antes que→ [49] os direitos "autoevidentes" da [50] Bill of Rights fossem[51] assegurados a todos os americanos, independentemente de raça, por[52] uma interpretação algo tardia da Suprema Corte. E que questões como[53] o condicionamento social do direito à propriedade não[54] foram sequer tocados na Constituição americana, cuidadosamente redigida[55]para proteger a aristocracia rural[56] de qualquer desafio aos seus direitos divinos.

E que até hoje, embora [57] a aristocracia rural americana tenha seguido[58] o caminho da *landed gentry* inglesa para [59] a irrelevância, [60] a questão da propriedade nunca[61] entrou no debate político dos Estados Unidos. Mas[62] a Bill of Rights está lá, como [63] uma promessa. Uma promessa [64] de quê? De [65] uma sociedade inédita como [66] seu breakfast e virtuosa[67] como[68] seus primeiros sonhos. No final de [69] *O grande Gatsby*, Fitzgerald evoca [70] o sonhado país novo se[71] enredaria nas [72] suas intenções e contradições. Descreve [73] a costa leste americana[74] "a frente verde e fresca do novo mundo". [75] Suas árvores [76]desaparecidas se oferecido[77] com sussurros [78] ao último e maior de todos os sonhos humanos: por[79] um momento transitório encantado, o homem deve ter [80]prendido a respiração na presença[81] deste continente, compelido[82] a uma apreciação estética que ele[83] nem[84] compreendia ou desejava,[85] cara a cara pela última vez na História com[86] algo comensurável à [87] sua capacidade de se[88] maravilhar". Para [89] Fitzgerald,[90] o "futuro orgástico" perseguido por[91] Gatsby e[92] as promessas da época tinham[93] se evanescido [94]"na vasta escuridão além da cidade, onde[95] os campos soturnos da República se estendem[96] sob a noite". E[97] o momento encantado não voltaria mais.

A seguir apresenta-se a análise do texto, mostrando a cadeia referencial e por quais estratégias referenciais ela vai sendo retomada.

CR1 → 1ª menção do referente: [1] O sucesso dos Estados Unidos na Olimpíada

Retomada por expressão nominal definida anafóricas→: [3]Os americanos →; [15] Os Estados Unidos.

Retomadas por Anáforas indiretas : [8]Todas as conquistas americanas, → [26] essa consciência da América; →. [41] Dos setenta e poucos americanos→ [27] uma experiência social; → [35] dessa primeira ideia da América; → [61] entrou no debate político dos Estados Unidos, → [35] dessa primeira ideia da América; → [73] a costa leste americana; → [81] deste continente

Retomadas por repetição :[15] Os Estados Unidos; → [18]Os Estados Unidos

Retomadas atributivas predicativas :[4] → são o que são→ [5] porque não quebram o jejum, simplesmente, ao acordar. → [7] Estraçalham o jejum. → [11] ser a primeira na história a conseguir comer ovos, bacon e panquecas com melado de manhã. caloria é→ [17] destino→ [20] na ilusão→ eram [21] uma criação do iluminismo europeu, → [36] um novo começo; → [76]desaparecidas → [30] a autoestima americana –[31] o da terra da

oportunidade, [32] o do cadinho de raças→ [33] o do altruísmo na conquista e→ [34]tolerância na vitória; → 37] uma Europa regenerada, → [38] salva dos pecados da História→.[39] ; → [70] o sonhado país novo; → [74] "a frente verde e fresca do novo mundo". → [97] o momento encantado não voltaria mais

Retomada anafórica pronominal:[10]sua ; → 19] sua→ [25] sua→ [75]Suas

CR2- 1ª menção do referente: a primeira Constituição democrática da História

Retomada por expressão nominal definida anafórica : [46]a Bill of Rights,

Retomadas por Anáforas indiretas :[47] os direitos iguais de todos os cidadãos → [55]para proteger a aristocracia rural

Retomadas por expressões predicativas:

[49] seria os direitos "autoevidentes" da Bill of Rights → [48] a inspiração para a Declaração Universal dos Direitos do Homem → [51] fossem assegurados a todos os americanos, → [51] fossem assegurados a todos os americanos, → [54] foram sequer tocados na Constituição americana, cuidadosamente redigida →[58] o caminho da *landed gentry* inglesa → [51] fossem assegurados a todos os americanos, → [59] a irrelevância, → [51]fossem assegurados a todos os americanos, → [63] está como uma promessa

Retomadas por metáforas [49] os direitos "autoevidentes" da Bill of Rights

[52] uma interpretação algo tardia da Suprema Corte. → [51] fossem assegurados a todos os americanos, → [53] o condicionamento social do direito à propriedade ; → [51] fossem assegurados a todos os americanos, → [56] de qualquer desafio aos seus direitos divinos. → [51] fossem assegurados a todos os americanos, → [65] uma sociedade inédita→ o[51] fossem assegurados a todos os americanos, → [68] seus primeiros sonhos.

Este foi um exercício em que se desfrutou a oportunidade de aplicar a bagagem teórica e melhor avaliar a operacionalidade da CR e as estratégias de referenciação. Convida-se o leitor a explorar mais o texto em análise e entrar no instigante universo das cadeias referenciais. Como diz Roncarati (2010) há alguns outros links que devem ser interligados e espera-se que pesquisas futuras suscitem outras descobertas, uma vez que o assunto é complexo e, é necessário revisitá-lo para enriquecer as teorias linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aprofundado do pressuposto teórico das cadeias referenciais e as estratégias de referenciação, bem como a aplicações práticas das teorias em análise da crônica do Colunista do Jornal Zero Hora de Luís Fernando Veríssimo, mostram que é possível estudar e testar um aparato teórico-metodológico de caráter exploratório e descritivo da referenciação e das CRs, para entender os mecanismos de referenciação que concorrem para que os objetos do discurso se modifiquem em toda a sua extensão, pois todos os referentes num texto são evolutivos, e mais à sua identidade, pode constituir-se por duplicidade de papéis.

A pesquisa através das análises do gênero artigo de opinião torna-se propício, para explorar as potencialidades aplicativas das cadeias referenciais como um mecanismo linguístico cognitivo e sociointerativo, para entender como a fabricação das cadeias facilitam a compreensão dos processos de ativação do discurso.

Na análise, observou-se, e descobriu-se alguns dos processos que configuram a arquitetura semântico-discursiva que pressupõem a ativação, a reativação e a desativação dos referentes do universo textual. Uma vez que, no desenvolvimento do texto, importantes cadeias referenciais foram retomadas para a construção do modelo textual, através das estratégias que fizeram o texto progredir como o uso de pronomes anafóricos, já no uso das elipses, se oculta um item lexical, um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto, noutras palavras, seria uma substituição por zero. As expressões nominais definidas se sintetizam nas formas linguísticas formadas por um determinante (definido ou demonstrativo) seguido de um nome. As nominalizações apareceram através de forma significativa de expressões atributivas. As metáforas apresentaram-se organizando a orientação argumentativa e mais, no decorrer do estudo, observou-se a grande frequência do uso de elementos de sequenciação do texto escrito, através das recorrências como as repetições, que fizeram o texto avançar, realizando certo efeito de insistência, levando o leitor a concordar com o que foi escrito.

Diante da complexidade e da riqueza que é o estudo da referenciação, e em especial as cadeias referenciais, um guia seguro, na complexa teia de reflexões, implicadas na temática: compreensão e na produção de textos independente do meio em que ele é veiculado que é o estudo das cadeias referenciais e as estratégias de referenciação. No caso do artigo de Luís Fernando Veríssimo, analisados neste trabalho, apresentam-se um grande número de elementos propícios para o estudo em questão. Este foi um estudo que mostra de maneira

singela, o quanto ainda tem que se descobrir sobre o fenômeno textual. Esta ferramenta ou análise da referenciação e as cadeias referenciais permitiu melhor compreender os processos da arquitetura semântico-discursiva dos textos, bem como desenvolver habilidades e capacidades reflexivas sobre a produção e compreensão de textos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: parábola Editorial, 2010.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo. Parábola Editorial, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. (et al.) (org). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos**. vol.2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: contexto, 1989.

_____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: contexto, 2009.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

PALUMBO, Renata. **Referenciação, metáfora e argumentação no discurso presidencial** [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, 2014.

RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TEIXEIRA, Claudia de Souza. A referenciação textual numa abordagem cognitiva. Escrita **Revista do Curso de Letras**, UNIABEU Nilópolis, v.1, n.2, p.129-142, Maio/Agosto. 2010.

ZH.clicrbs.com.br/rs/opiniao/colunistas/**luis-fernando-verissimo**/ultimas-noticias/

A GALILEU, AS RELAÇÕES COM OS LEITORES E A CRÍTICA DAS PRÁTICAS

Isadora Sant’Anna
Simone Philipsen
Angela Zamin

Resumo: O artigo analisa as relações que a revista *Galileu* tem estabelecido com seus leitores por meio das seções “Conselho” e “Primeiramente” e, a partir delas, problematiza o lugar do leitor da publicação e discute a crítica das práticas jornalísticas gestada nesses espaços. Considera, para tanto, o conceito de Jornalismo de revista (BENETTI, 2013). Implantado em novembro de 2015, o novo projeto gráfico-editorial abriu espaço para que leitores se transformassem em conselheiros, responsáveis por analisar as edições a partir de um conselho (BRAGA, 2006; ARÓCHA, 2009). Essa apreciação, por sua vez, integra a publicação do mês seguinte seção “Conselho”. Já o espaço reservado à apresentação da edição, a “Primeiramente”, tem sido utilizado para firmar compromissos com os leitores e avaliar seu cumprimento. Para concretizarmos esse estudo, metodologicamente, realizamos entrevistas como modo de compreensão dos processos de produção jornalística da *Galileu* e mapeamos e analisamos algumas edições da revista.

Palavras-chave: Jornalismo de revista. Leitor. Crítica das práticas jornalísticas.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as relações que a revista *Galileu* tem estabelecido com seus leitores por meio das seções “Conselho” e “Primeiramente” e, a partir delas, discutir a crítica das práticas jornalísticas gestada nesses espaços. Implantado em novembro de 2015, o novo projeto gráfico e editorial da revista abriu espaço para que conselheiros comesçassem a analisar as edições e essa apreciação passou a integrar a publicação do mês seguinte, em uma página nomeada como “Conselho”. Do mesmo modo, o espaço reservado à apresentação da edição, pelos editores, a “Primeiramente”, passou a firmar compromissos para com os leitores e a avaliar o seu cumprimento.

Além dessas mudanças, a troca dos editores também trouxe novas abordagens para a revista. *Galileu* passou a investir em capas graficamente mais limpas, novas seções e tipografias no estilo “lambe-lambe” como forma de se aproximar ainda mais do público jovem. Metodologicamente a pesquisa¹ se deu a partir da leitura flutuante de edições da *Galileu*, posteriores à reformulação do projeto gráfico-editorial, e de entrevistas com o

¹ Trata-se da pesquisa “A crítica das práticas no interior do sistema jornalístico” (UFSM).

jornalista e editor da publicação Nathan Fernandes e com a designer Fernanda Didini. A leitura flutuante é um dos procedimentos que integram a fase de organização da Análise de Conteúdo ou pré-análise (BARDIN, 1977). A entrevista é uma técnica de pesquisa que consiste em “uma aproximação que o jornalista, o pesquisador (ou outro profissional) faz, em dada realidade, a partir de um determinado assunto e também a partir de seu próprio olhar, utilizando como instrumento perguntas dirigidas a um ou mais indivíduos (CAPUTO, 2006, p. 28). As entrevistas possibilitaram um modo de compreensão dos processos de produção jornalística da *Galileu*.

JORNALISMO DE REVISTA

A linguagem jornalística utiliza três códigos – o linguístico, o icônico e o tipográfico -, por meio dos quais destaca a importância e a intenção da mensagem. O código linguístico engloba clareza, precisão, concisão e estilo atraente, visando à estruturação de frases curtas e escritas na ordem direta, o relato dos fatos em poucas palavras e a rapidez e a vivacidade, consideradas essenciais para atrair a atenção do leitor. O código icônico consiste nas fotografias, desenhos, gráficos, diagramas, mapas e infográficos, capazes de tornar a informação atraente e clara. Os iconográficos podem desempenhar as funções denotativa e conotativa. Já o código tipográfico utiliza-se de recursos como a localização, o espaço, o contexto e o tipo e o corpo das fontes, visando igualmente conferir maior destaque ao texto jornalístico. É possível afirmar que a linguagem jornalística utiliza-se desses três recursos para tornar as informações mais atraentes, visto que ela “deve bombardear o receptor, despertar-lhe o interesse e provocar, conforme o tema, comentários e discussões entre grupos interessados” (ERBOLATO, 1991, p. 56).

Villas Boas (1996, p. 39) assegura que o jornalismo deve buscar uma expressão de consenso, “comum e ao mesmo tempo personalizada. Uma espécie de linguagem ideal, para ser assimilada por todos os níveis culturais da sociedade”. Todavia, é preciso considerar as especificidades do jornalismo de revista, além de “compreender a complexa relação entre o jornalismo, como um campo do conhecimento, e a revista, como uma materialidade” (BENETTI, 2013, p. 44). Para tanto, a autora dedica-se a apresentar alguns pressupostos acerca do jornalismo:

1) é uma forma de conhecimento que trata do presente e dos eventos que dizem respeito ao homem; 2) utiliza mapas culturais de significado que circulam na sociedade; 3) contribui para consolidar normas, práticas, quadros interpretativos e supostos consensos; 4) tem natureza pública; 5) institui-se em um quadro de relações assimétricas de poder; 6) estrutura-se a partir das noções de verdade e de credibilidade; 7) legitimou-se historicamente como uma prática autorizada a narrar a realidade; 8) diz-se representativo da diversidade social; 9) apresenta-se como um sistema perito; 10) obedece a interesses econômicos ou institucionais que podem estar em desacordo com seus princípios deontológicos; 11) é afetado pelas escolhas do jornalista, que está submetido a constrangimentos políticos, econômicos, estruturais, hierárquicos, temporais e éticos; 12) é afetado por questões técnicas e relativas ao suporte midiático; 13) é um discurso com regras próprias de constituição e de reconhecimento, inscrito em um contrato de comunicação. (BENETTI, 2013, p. 44)

E, posteriormente, sobre revista:

1) é uma materialidade com características singulares; 2) está subordinada a interesses econômicos e institucionais; 3) é segmentada por público e por interesse; 4) é periódica; 5) é durável e colecionável; 6) apresenta-se como um repositório diversificado de temas da atualidade; 7) trabalha com a reiteração de grandes temáticas; 8) contribui para formar a opinião e o gosto; 9) permite o exercício de diferentes estilos de texto; 10) utiliza critérios de seleção específicos para definir a capa; 11) possui uma estética particular, em que arte e texto são percebidos como unidade; 12) compreende a leitura como um processo de fruição estética; 13) estabelece uma relação direta e emocional com o leitor. (2013, p. 44).

A revista *Galileu*, publicação mensal da Editora Globo, surgiu em 1991 com o nome de *Globo Ciência*. Segundo a Associação Nacional dos Editores de Revista (Aner), a revista integra o segmento atualidade. Em seu midiakit – conjunto de informações sobre um produto ou negócio –, *Galileu* afirma tratar “de ciência, tecnologia, comportamento e política”, explicando “o mundo de igual para igual, como um amigo inteligente e descolado”.²

Quanto aos leitores, têm entre 16 e 34 anos, pertencem às classes A e B, são estudantes que cursam entre o final do ensino médio e a pós-graduação e, em sua maioria, são mulheres. Ainda, “é inteligente, politizado e quer mudar o mundo. Gosta de tecnologia e se interessa por cinema e literatura. É entusiasta da cultura *geek* e vê em GALILEU sua fonte de informação para notícias de *hard science*”.

Com relação à tiragem e circulação, com base em dados do Instituto Verificador de Circulação (IVC), a média entre janeiro e dezembro de 2014 é 96.435 exemplares, sendo 88% provenientes de assinaturas – mais de 80 mil assinantes – e 12% de vendas avulsas. Dados da Aner, de 2014, mostram que a revista *Galileu* tem circulação mensal de 98 mil exemplares, ocupando, deste modo, a 15ª posição no mercado editorial de revistas.³

² Disponível em: <http://editora.globo.com/midiakit/galileu/midiakit_galileu.pdf>.

³ Disponível em: <http://aner.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Factbook_2015_Site-FINAL.pdf>.

FIGURA 6 – Capas da Revista Galileu



Fonte: Revista Galileu (nov. 2015 e jun. 2016)

Entre junho e novembro 2015, *Galileu* reformulou seu projeto gráfico sob a supervisão do editor de arte Rafael Quick – que deixou a revista em maio de 2016 –, em parceria com as designers Fernanda Didini e Feu e o restante da redação. Segundo Poloni (2015, p. 4), para Quick, “uma revista não deve almejar o que ela jamais poderia ser [...]. Não faz sentido reproduzir coisas que só têm sentido no mundo virtual – como as tags [...]. Uma revista tem que valorizar as fotos, os infográficos [...] valorizar o papel”. Gruszyński (2011, p. 6) afirma que

A consistência e singularidade do projeto gráfico, portanto, objetiva comunicar por meio de uma sequência de páginas com textos e imagens ordenadas. Isto inclui mais de um tipo de imagens, entre fotos, ilustrações e infográficos, e tipos de texto também diferentes, como níveis de titulação e texto corrido.

Segundo Kist (2017b), “sabemos que a forma de apresentação do conteúdo contribui (e muito) para torná-lo não apenas mais bonito, mas mais interessante e informativo”. Em razão disso, a *Galileu* realiza mensalmente uma reunião de pauta e outra – com toda a equipe – para discutir a capa da edição. A revista conquistou a medalha de prata no *The Best of News Design*, em 2015, e duas medalhas de ouro e outras três menções honrosas na 38ª seleção anual da *Society for News Design*, em 2017. No período, *Galileu* também teve reportagens premiadas: Thiago Tanji ganhou um prêmio do Ministério Público do Trabalho pela reportagem “Escravos da moda” (mar. 2016), e Nathan Fernandes recebeu o Vladimir Herzog

de Anistia e Direitos Humanos pela reportagem de capa “O bandido está morto. E agora?” (fev. 2016). Na avaliação de Cristine Kist (2016c), “essas duas reportagens são exemplos do jornalismo que a GALILEU se propõe a fazer”.

“CONSELHO”

O jornalismo opinativo engloba as mensagens que visam a orientar, persuadir e influenciar condutas, inferências e julgamentos e é adequado às matérias que apresentam juízo de valor e caráter persuasivo. Neste gênero jornalístico encontram-se os editoriais, as crônicas, os artigos de opinião, os comentários e as cartas dos leitores. A opinião relaciona-se ao juízo de valor e ao julgamento. Num jornal impresso, por exemplo, ela – a opinião – não se resume ao editorial ou artigo de fundo. Existem também os artigos assinados, que são de responsabilidade de seus autores; as cartas aos leitores ou à redação, que possibilitam ao editor e aos leitores emitirem suas ideias e críticas; o *ombudsman*, que critica as matérias veiculadas pelo meio de comunicação.

Esse gênero está centrado na persuasão e na linguagem direta e objetiva. Tais textos apresentam o ponto de vista de quem os redige, a opinião de alguém. As produções opinativas têm origem nos acontecimentos que geram notícia. Por meio da opinião é possível exercitar a crítica social ou, simplesmente, explicar os fatos, situando-os no contexto que aconteceram e mesclando considerações.

A opinião dos leitores, tradicionalmente, é apresentada nas páginas iniciais de jornais e revistas, em espaços destinados ao gênero opinativo, sob a forma de carta. Outra possibilidade para a escuta atenta dos leitores depende da implantação de conselhos, nos quais esses sujeitos ganham o status de consultores e passam a avaliar as publicações. Há ainda, um terceiro espaço para a crítica das práticas jornalísticas, interno aos próprios meios, o *ombudsman*.

Jesus (2009, p. 69) considera o subgênero cartas do leitor como um texto “que visa a atender intenções comunicativas como, por exemplo: opinar, reclamar, solicitar, etc”. É aberto à participação do público em geral, não se destina a uma pessoa em específico. Elogios ou críticas possibilitam a avaliação da produção jornalística. Ainda de acordo com a autora (2009), a carta do leitor traz marcas da interação almejada pelo enunciador, visto que envolve seu interlocutor, o tópico discursivo em desenvolvimento e práticas sociais específicas.

As cartas dos leitores transformam-se no termômetro que dá o posicionamento do grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais, pois os leitores reagem positiva ou negativamente ao que leem. Elas propiciam ainda que os leitores interajam com o jornal dando a este uma ideia das expectativas em relação à linha editorial. (JESUS, 2009, p. 69).

Mendes (2002) define o *ombudsman* como uma função da imprensa que foi criada com base nas antigas funções de *ombudsman*, que era um cargo de ouvidoria do governo. A palavra e a função surgiram na Suécia no século XVIII, quando o *ombudsman* era conhecido como o representante do parlamento. Mais tarde, na Finlândia se adotou também o cargo e, então, a função passou a ser difundida pelo mundo, até chegar na imprensa. O jornal japonês *Asahi Shimbun* implantou o posto em 1922, apesar de haver uma versão da história em que os Estados Unidos foram os pioneiros da utilização desse cargo pela imprensa.

O *ombudsman* é também chamado de “ouvidor”, “mediador” ou “defensor do leitor”. Segundo Franzoni (2013, p. 10), o *ombudsman* visa a apontar falhas, “tais como a identificação da ausência de fontes e da falta de exatidão, pluralidade e equilíbrio entre as perspectivas sustentadas”. A autora problematiza a função ao associá-la à responsabilidade de produzir crítica da mídia, visto que o profissional que a ocupa precisa se movimentar entre os papéis de “(1) ouvidor dos leitores, (2) funcionário da empresa jornalística e (3) voz analítica do jornalismo e dos procedimentos de investigação” (2013, p. 11).

Ao examinar o ombudsman da *Folha de S. Paulo*,⁴ Braga (2006, p. 91) elenca como atribuições:

- a) no imediato, uma sistemática de acompanhamento e avaliação dos produtos, o que deve levar a um cuidado constante (uma vez que “sob escrutínio”) e, portanto a um desempenho qualificado dos jornalistas;
- b) uma “defesa do leitor” (uma vez que se caracteriza como “ouvidoria” para recebimento de críticas e reclamações). O leitor encontra aí um caminho tanto para desacordos com perspectivas do jornal como para defesa direta de seus interesses. Nesse espaço, há um certo parentesco com as “cartas do leitor”, com a diferença que, aqui, a reclamação não é publicada, mas deve levar a ações, interpretativas ou concretas, em defesa das proposições encaminhadas [...].
- c) [...] espera-se que o processo gere aperfeiçoamentos do jornal e garanta boas relações entre este e seu leitorado;
- d) uma espécie de benefício adicional é relacionado à imagem do jornal.

Como dito anteriormente, outro espaço de crítica das práticas jornalísticas é o Conselho do Leitor, exógeno e endógeno a um só tempo. Segundo Braga (2006), assim como

⁴ A Folha de São Paulo implantou o cargo há quase 30 anos, em 1989, quando não existia a figura do ouvidor na imprensa brasileira. Desde então, 12 jornalistas já desempenharam a função.

o *ombudsman*, o Conselho do Leitor tem funções internas, para uso do próprio veículo, e externas, que são as questões levadas ao público leitor.

Em sua concepção teórica, os conselhos de imprensa foram pensados para dar voz ao público e melhorar a qualidade da mídia, através de suas opiniões. Em ambiente de ampla liberdade de imprensa, nos termos que foi pensada, esta ferramenta pode ser um instrumento da sociedade para contribuir com os veículos de comunicação. (ARÓCHA, 2009. p. 20).

Como cada país possui cultura e valores diferentes, os modos de “avaliação” da mídia e de organização de grupos de avaliadores também são diferenciados. Em países mais conservadores, os veículos de comunicação são estritamente controlados pelo próprio governo. Já em país que prezam pelas liberdades de imprensa e de expressão, há mais abertura à crítica das práticas jornalísticas, inclusive a partir de instrumentos que visam ao diálogo com os leitores.

Bertrand (2002 apud ARÓCHA, 2009) identificou três modelos de conselho de leitor, a saber: (1) os pseudoconselhos, que são formados por pessoas do governo, sem a presença de leitores ou atores midiáticos; (2) os semiconselhos, do qual participam somente jornalistas e donos de meios de comunicação para analisar aquilo que é produzido pela mídia e (3) o conselho legítimo, que engloba pesquisas de opinião realizadas com os leitores, que são suficientemente capacitados para analisar as matérias em si do veículo que leem.

a) A composição

Na *Revista Galileu* o conselho do leitor é formado por 20 integrantes, que não fazem parte da equipe de redação. Segundo um dos editores da publicação, Nathan Fernandes,⁵ eles são selecionados a cada seis meses desde a implantação do novo projeto gráfico-editorial da revista, que ocorreu em novembro de 2015. As pessoas escolhidas, de profissões e idades variadas, são leitores da revista, podendo ou não ser assinantes. Ao entrar no conselho, entretanto, passam a ser. A *Galileu* renova a composição do conselho a cada seis meses.

Quando da organização da primeira equipe de conselheiros, *Galileu* recebeu 307 inscrições de leitores com idade entre 11 e 77 anos, de todas as regiões do país, com exceção dos estados do Piauí e Roraima – “eles não ligam para nós”, afirmou a revista na seção Conselho de novembro de 2015, que tinha como título “O primeiro fórum de leitores”. Atualmente, o Conselho está na terceira formação.

⁵ Entrevista concedida às autoras em novembro de 2016, via *Facebook*.

Na seção Primeiramente, também de novembro de 2015, explica que “a partir desta edição, GALILEU conta com um grupo de leitores que vai avaliar suas edições, sugerir ideias para a marca e participar da criação de pautas. Em troca, terão acesso a informações exclusivas e ganharão prêmios” (POLONI, 2015, p. 4).

b) Os encontros

Mensalmente, os conselheiros se reúnem virtualmente, em um grupo fechado no site de rede social *Facebook*, para debater a edição publicada. A escolha dessa ambiência é pela facilidade de reunir todos os membros do conselho, sem a necessidade de deslocamento físico. Segundo Nathan Fernandes, além de discutirem o conteúdo já publicado – e a forma de apresentá-lo –, os participantes podem sugerir pautas.

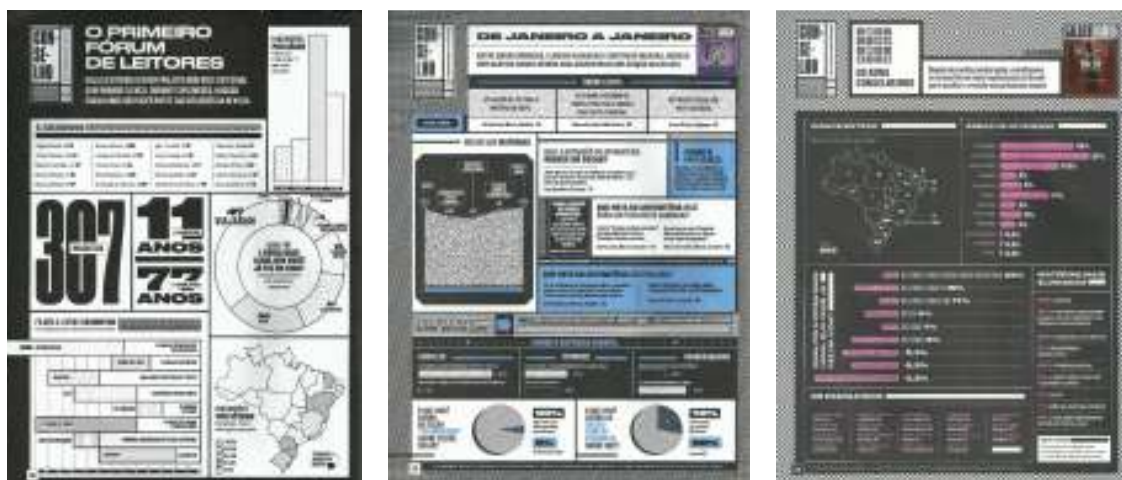
c) O resultado

Na edição do mês seguinte, uma síntese dos dados discutidos pelos conselheiros no *Facebook* é publicada na revista (**Figura 2**), possibilitando que os demais leitores da *Galileu* tenham acesso ao conteúdo gerado a partir desse canal de escuta qualificada dos conselheiros. Os infográficos são montados a partir de um formulário enviado para cada um dos consultores da publicação, que aferem notas às reportagens como modo de avaliação do conteúdo publicado pela revista.

Segundo Fernanda Didini,⁶ uma das diagramadoras da revista, formada em Design pela UFPE, a partir do início do Conselho do Leitor, satisfeita com o resultado do primeiro recolhimento de dados, a equipe optou por usar frases misturadas às notas aferidas pelos conselheiros. A revista conta com uma equipe para a produção desses infográficos, visto que considera interessante facilitar a compreensão das informações por meio desse recurso. Importante destacar o uso recorrente de infográficos na publicação em suas distintas seções.

⁶ Entrevista concedida às autoras em novembro de 2016, via *Facebook*.

FIGURA 2 – Conselho



Fonte: Revista Galileu (nov. 2015; fev. 2016; jun. 2016)

A participação dos leitores, contudo, não fica restrita à seção Conselho. Na *Primeiramente*, a seguir apresentada, ela também aparece, como, por exemplo, no excerto: “[...] também estamos fazendo pequenos ajustes na revista com base nas sugestões feitas por vocês. A ideia é tornar a experiência de leitura cada vez mais agradável. Por isso, se você tiver alguma dúvida ou quiser compartilhar sua opinião, aproveite que o e-mail está aqui em baixo e escreva para mim” (KIST, 2017a, p. 5).

“PRIMEIRAMENTE”

A seção “Primeiramente” corresponde ao editorial da revista *Galileu*. Consiste em um artigo de fundo, “[...] espaço próprio à apresentação, formulação e sustentação de suas próprias posições de princípio” (BAHIA, 1990, p. 96). Ainda segundo autor, o editorial “é uma notícia engajada, porque geralmente se envolve em busca de definição e escolha, [...] não se limita à superfície dos fatos e incorpora autoridade” (1990, p. 99).

São características do editorial: trabalhar em cima de fatos e a propósito deles; deixar entrever uma anterioridade; possuir um tom profético que dá a ver uma capacidade de observação mais do que de acerto; refletir a linha editorial do meio de comunicação; se completar com a necessária dimensão crítica. De acordo com Bahia (1990), a opinião exige uma qualidade crítica tão consistente quanto à qualidade noticiosa.

Em *Galileu*, o espaço reservado à apresentação da edição, por pelo menos um dos editores – a revista trabalha com dois editores desde janeiro de 2016 que, às vezes, assinam conjuntamente a seção Primeiramente –, passou a firmar compromissos com os leitores e a avaliar o seu cumprimento.

a) A seção

Primeiramente equivale ao espaço do editorial. Nessa seção, os editores falam de mudanças na revista e/ou na redação, apresentam a edição, explicam o processo de produção da capa, destacam algum prêmio recebido, entre outros. Quando da apresentação do novo projeto gráfico-editorial, em novembro de 2015, os editores destacaram:

De tempos em tempos, é preciso rever o que não está funcionando e o que pode ser melhorado numa revista. A linha editorial ainda faz sentido? O projeto gráfico ficou antiquado? É preciso criar novas seções, e quem, sabe acabar com algumas delas? A edição de GALILEU que você tem nas mãos é o resultado de mais uma dessas mudanças que se fazem tão necessárias. (POLONI, 2015, p. 4).

a) As proposições

Nota-se um engajamento da revista – em termos editoriais – com questões da contemporaneidade. Nesse sentido, os editores têm feito proposições que visam a alterar lugares-comuns no jornalismo e firmado compromissos com os leitores. Dentre eles, destacamos a busca pela igualdade numérica das fontes e o mesmo tratamento a homens e mulheres quanto ao modo de nomeá-los (ambos pelo sobrenome). Na edição que apresenta as mudanças da revista, ao se referir à linha editorial, Poloni (2015, p. 4) comenta que a ciência segue como ponto de partida, mas “com uma diferença: queremos entrar mais a fundo em assuntos espinhosos, como transexualidade” – tema daquela edição.

Quanto à igualdade numérica e de tratamento das fontes, destacamos:

[...] estamos – ao contrário do ministério formado pelo presidente interino Michel Temer – mais perto de alcançar **um ambiente de igualdade numérica entre homens e mulheres**. O resultado disso são reportagens como a que você lê na página 36 e a **mudança de alguns lugares-comuns do jornalismo**, como uma regra criada sabe-se lá por quem que determina que, enquanto os entrevistados homens são tratados pelo sobrenome, as mulheres são citadas sempre pelo primeiro nome. É só um pequeno passo na direção da igualdade, mas em época de tantos passos para trás, já é melhor que nada. (KIST, 2016a, p. 5 [grifos nossos]).

b) A autocrítica

Sob o título “Procuram-se mulheres” (out. 2016), por exemplo, a Primeiramente falou da dificuldade em encontrar fontes femininas para entrevistar, problematizou a situação, desafiou a própria imprensa a buscar a representatividade nas suas matérias e, finalmente, se desculpou.

Algumas edições atrás eu escrevi neste espaço sobre a orientação que adotamos na redação de **citar as mulheres entrevistadas pelo sobrenome** (como sempre fizemos com os homens), e não mais pelo primeiro nome. Nada muito revolucionário e/ou digno de aplauso – até porque a verdade é que fizemos isso com pelo menos uns 157 anos de atraso. Pois agora aproveito para falar de outro problema: **a dificuldade de encontrar mulheres para entrevistar**. [...] Nós nos esforçamos desde o início para incluir a opinião de mulheres na matéria, mas, mesmo assim, **tudo que conseguimos foi uma mulher – e oito homens**. [...] **Cabe à própria imprensa, portanto colaborar para melhorar a representatividade** nas suas matérias [...]. **Esta carta é, portanto, um pedido de desculpas: falhamos desta vez**, mas juro que vamos continuar nos esforçando para aumentar a diversidade nas páginas da GALILEU. (KIST, 2016b, p. 5 [grifos nossos]).

Como se trata de um editorial, a revista trabalha a partir dos fatos e a propósito deles. A dificuldade de localizar fontes mulheres para uma das reportagens da edição possibilitou problematizar a situação: “Não fomos os primeiros a identificar o problema [...], mas aqui me interessa mais chamar a atenção para o problema que essa ausência de entrevistas gera: perde-se a diversidade e o debate acaba por ficar mais raso do que deveria” (KIST, 2016b, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revista *Galileu* tem fomentado a crítica das práticas jornalísticas, especialmente, a partir das seções “Conselho” e “Primeiramente”, aqui discutidas. De um modo geral, são usadas para mostrar o jornalismo que é produzido pela publicação. Na primeira delas, ao abrir espaço para a participação permanente dos leitores, por meio do grupo que integra o Conselho do Leitor, renovado a cada seis meses. A opção pelo *Facebook* como o lugar dessa aproximação, interação e debate e o uso de infográfico como recurso visual para a apresentação da avaliação mensal da publicação, diz da familiaridade com grande parte de seus leitores – jovens, com instrução e interessados pela cultura *geek* e por *hard science*.

A segunda seção, por sua vez, amplia a função do editorial para além do tom profético, da anterioridade e do trabalho a partir e sobre os fatos. A “Primeiramente” se constitui como espaço de formulação, sustentação e avaliação das posições que permeiam a publicação desde

a escolha das pautas, passando pela definição das fontes e pelo modo de apresentação dos conteúdos. A crítica das práticas jornalísticas, interna, advinda da própria revista, apesar de controlada – porque perpassada por controles editoriais e constrangimentos organizacionais – é exercitada mais na *Galileu* que em outras publicações. A importância de se analisar a crítica das práticas jornalísticas reside na possibilidade de “trabalhar de modo aproximado, e em via pouco explorada, os procedimentos e processos próprios desse fazer, ampliando a compreensão sobre os sujeitos e as mediações aí implicadas” (ZAMIN, SCHWAAB, 2017, p. 171).

REFERÊNCIAS

- ARÓCHA, Camila Cardozo. **De leitores a conselheiros - estudo de caso:** o Conselho do Leitor do jornal Zero Hora. 2009. 165 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.
- BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica:** as técnicas do jornalismo. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 1990.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENETTI, Marcia. Revista e jornalismo: conceitos e particularidades. In: TAVARES, Frederico M. B., SCHWAAB, Reges. **A revista e seu jornalismo.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 44-57.
- BRAGA, José Luís. **A sociedade enfrenta sua mídia:** dispositivos sociais de crítica midiática. São Paulo: Paulus, 2006.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Sobre entrevistas:** teoria, prática e experiências. São Paulo: Vozes, 2006.
- ERBOLATO, Mário L. **Técnicas da codificação em jornalismo:** redação, captação e edição no jornal diário. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- FRANZONI, Sabrina. **A função enunciativa do ombudsman da Folha de S. Paulo.** 2013. Tese (Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- GRUSZYNSKI, A. C. A forma que (in)forma: o projeto gráfico do jornal impresso na contemporaneidade. In: XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 34., 2011. Recife. **Anais...** Recife: Intercom, 2011.
- JESUS, Josely de. Carta do leitor: a voz de quem leu. In: DELL'ISOLA, Regina L. P. (Org.). **Nos domínios dos gêneros textuais.** v. 2. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2009, p. 68-74.

KIST, Cristine. Não aprendi a dizer adeus, mas tenho que aceitar. **Galileu**, São Paulo, jun. 2016, p. 5. 2016a.

_____. Procuram-se fontes mulheres. **Galileu**, São Paulo, out. 2016, p. 5. 2016b.

_____. Ninguém faz matéria para ganhar premio, mas... **Galileu**, São Paulo, nov. 2016, p. 5. 2016c.

_____. Hoje é um novo dia, de um novo tempo que começou. **Galileu**, São Paulo, fev. 2017, p. 5. 2017a.

_____. Dizem que não se deve julgar um livro pela capa, mas... **Galileu**, São Paulo, abr. 2017, p. 5. 2017b.

MENDES, Jairo Faria. **O ombudsman e o leitor**. Belo Horizonte: O Lutador, 2002.

POLONI, Gustavo. Em constante transformação. **Galileu**, São Paulo, nov. 2015, p. 4.

VILAS BOAS, Sérgio. **O estilo magazine: o texto em revista**. São Paulo: Summus, 1996.

ZAMIN, Angela; SCHWAAB, Reges. Um acidente no relato, um atentado na edição; e outras reflexões acerca das práticas jornalísticas. **Galáxia**. São Paulo, online, n. 34, jan-abr., 2017, p. 163-174. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-2554201727205>>.

LETRAMENTO INTERCULTURAL E LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Janaine Pomatti
Luana Teixeira Porto

Resumo: Estudar o letramento intercultural no ensino de leitura em língua inglesa é relevante pelo fato de que o indivíduo que sabe inglês tem muitas possibilidades e oportunidades por ter essa competência e pelo fato de que conhecer culturas diferentes é um meio para facilitar o acesso do indivíduo a outros contextos e a interação social. Considerando isso, este trabalho discute o letramento intercultural no ensino de língua inglesa, focalizando a abordagem no estudo da leitura da literatura em aulas do idioma nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do trabalho é discutir letramento intercultural no ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino Fundamental e apontar possibilidades para revelação da competência leitora em língua inglesa por meio da leitura de texto literário. Para desenvolver este trabalho, adotam-se como referencial teórico textos de Tfouni, Cageti, Cardoso, Bordini e Aguiar, entre outros, bem como as referências para o ensino de língua estrangeira previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Letramento. Língua Inglesa. Leitura.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, é possível observar que o ensino de Língua Inglesa tem se expandido, não só estando presente no currículo escolar do Ensino Fundamental, mas também se encontra implantado a partir da Educação Infantil em escolas públicas de Santa Catarina. Isso, por um lado, amplia a competência linguística dos alunos em uma segunda língua, facilitando o intercâmbio cultural, e por outro, exige reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira nos mais diferentes níveis de ensino.

O objetivo desta pesquisa é discutir o letramento intercultural através da proposição de prática leitora em língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental e, para isso, faz-se necessário compreender o processo de ensino e aprendizagem e que a alfabetização ocorre por meio da leitura. Também se objetiva nesta pesquisa apresentar proposições didáticas para uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos educacionais em um processo que amplie a capacidade do aprendiz utilizar a escrita e leitura em diversas situações.

Ao abordar o tema letramento intercultural esta pesquisa também propõe uma perspectiva de ensino de língua que não se vincula a práticas tradicionais de estudo da língua estrangeira baseadas na aprendizagem de normas gramaticais para uso do idioma, o que se

associa a uma das propostas de investigação da linha de pesquisa, Linguagens e Ensino, que é a de propor estudos sobre processos que envolvem a leitura e a literatura no contexto da educação básica do século XXI.

Para a reflexão sobre o letramento intercultural no ensino de língua inglesa, esta pesquisa propõe a discussão sobre o letramento construído por meio da leitura de contos de fadas em língua inglesa, focalizando, dessa forma, a prática social de leitura. A apresentação desta proposta de pesquisa deve-se a várias razões. A primeira delas relaciona-se ao fato de que, num contexto globalizado como o atual, a necessidade de as pessoas aprenderem uma linguagem eficiente de comunicação fez com que a língua inglesa se tornasse fundamental em todo o mundo.

Por isso, ao planejar sua aula, o professor pode contribuir, por meio de atividades de intercâmbio cultural para a aprendizagem da língua e assim ser um estimulador do uso efetivo de um dos mais importantes instrumentos de interação social no mundo globalizado, a língua inglesa. Outra razão para a realização deste estudo é a possibilidade de a pesquisa, através de suas proposições de práticas leituras para o letramento intercultural no ensino da língua inglesa, compartilhar propostas educativas que podem ser realizadas nas escolas de educação básica.

Além disso, não basta apenas que o aluno saiba interagir em língua estrangeira, é necessário que ele seja também um bom leitor, porque através da leitura é possível que ele amplie seu horizonte de expectativas, pois o texto necessita do leitor para se realizar. E a escola, enquanto formadora de leitores, deve formar alunos críticos que tenham capacidades de entender, analisar, refletir, agir e transformar a sociedade, bem como a sua vida.

Acreditamos que a leitura de contos de fadas propicia essas reflexões, já que é um gênero literário que permite discussão sobre vários temas de interesse à formação humana, como a ética, a moral, a cultura. Em vista disso, esperamos que, ao apresentarmos proposições didáticas para leitura em língua inglesa, esta pesquisa possa ser também um estímulo a outros pesquisadores para tornar a aula da língua inglesa um instrumento para revelação e desenvolvimento da leitura e da leitura do texto literário também especialmente quando consideramos a formação do leitor nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Considerando isso, cabe a professores e pesquisadores pensar em atividades formativas que possibilitem a preparação adequada em leitura e uso da língua estrangeira na sala de aula e que proporcionem aos estudantes acesso ao mundo letrado e compreensão das culturas subjacentes ao estudo de uma língua.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A necessidade de aprender uma língua estrangeira é fundamental e a aprendizagem deve acontecer conforme é o aprendizado de língua materna e de modo que o aprendiz use a língua a ser aprendida com naturalidade, fazendo relações com a sua própria língua e com a cultura dos países que têm o idioma estrangeiro como língua oficial. O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira é benéfico. Para Christine Revuz (1997):

(...) a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. (REVUZ, 1997, p. 215).

A língua materna vem ao encontro da aquisição da outra língua, a “estrangeira”, sendo ela uma experiência nova que causa ao aprendiz um estranhamento inicial. E a língua materna facilita a aprendizagem, reduz o choque cultural e contribui para a aquisição da língua estrangeira. Ainda, nesse sentido, a língua materna também ajuda a superar as dificuldades da aprendizagem de vocabulário e estruturas e torna os alunos mais confiantes no uso da nova língua. Segundo Harbord (1992) através da língua materna, nós aprenderemos a pensar, a comunicar e podemos adquirir também o conhecimento intuitivo da gramática universal. Corroborando esta ideia, Deller (2003) afirma que a língua materna deveria ser usada como um recurso para notar diferenças e similaridades entre as duas línguas, para encorajar espontaneidade e fluência, para ter um efeito benéfico sobre as dinâmicas de grupo e receber um retorno significativo dos alunos.

Além disso, é preciso registrar a importância da língua estrangeira na formação humana. A aprendizagem de uma língua estrangeira é um investimento para a vida toda. É um processo contínuo que depende de muitos fatores, um deles é a interação que permite que o desenvolvimento da língua aconteça e, por isso, o professor deve priorizar no ensino o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sendo elas: compreensão auditiva, (“ouvir” ou listening), expressão oral (“falar” ou speaking), leitura (“ler” ou reading) e escrita (“escrever” ou writing).

Devido à existência de alunos que utilizam habilidades distintas para se apropriar do conhecimento, é importante que as atividades propostas pelo professor sejam diversificadas com o intuito de atingir cada indivíduo conforme suas estratégias de aprendizagem. É possível desenvolver as quatro habilidades comunicativas com base na abordagem de gêneros

textuais, dentre os quais se incluem os contos de fadas, o que sinaliza um ensino de língua não ficado em questões de ordem gramatical apenas, mas voltado também para a leitura. E isso é previsto em documentos de regulamentação de ensino. Nas abordagens da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), por exemplo, está claro que o ensino da língua estrangeira deve ser acompanhado de estudo de texto:

Cremos que o trabalho com o texto deva merecer especial atenção por parte do professor. Tratamos de privilegiar o texto por que temos claro que, tendo-o como foco, fazem-se discussões orais sobre sua compreensão e, portanto, desenvolvemos as habilidades fala/escuta, leitura/escrita de forma integrada. (PROPOSTA CURRICULAR DE SC, 1998, p.101)

A língua é o objeto de estudo e nesse estudo as quatro habilidades comunicativas precisam ser reveladas, mas é preciso considerar que cada aprendiz possui o seu tempo de aprender, e esse tempo deve ser respeitado pelo professor. Nem todas as crianças aprenderão da mesma forma e no mesmo ritmo uma mesma língua estrangeira. Em função disso e também por outras razões – como a defesa da língua materna como único idioma a ser usado dentro do país como forma de se contrapor a uma “colonização cultural” –, muitas são as crenças de que aprender uma língua estrangeira não é muito importante.

Essas ideologias fazem que muitos estudantes não aproveitem a oportunidade de conhecer uma língua estrangeira nem se interessem em aprender a língua Inglesa, por exemplo. Isso dificulta a aprendizagem, e o professor às vezes até se desmotiva com a falta de interesse dos alunos com a aprendizagem. Nesse sentido PCN's (1997) reiteram a relevância do ensino da língua estrangeira na escola:

Embora nas considerações preliminares já se tenha feito menção ao papel educacional de Língua Estrangeira no currículo do ensino fundamental, cabe enfatizar aqui esse aspecto. A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (PCN's, 1997, p. 37)

O ensino de língua inglesa objetiva desenvolver no aluno as capacidades “habilidades linguísticas”, como a de ouvir, falar, ler e escrever. Para que elas sejam perceptíveis da expressão comunicativa dos alunos, o trabalho do professor deve ser criativo e propor recursos diversificados de ensino.

No ensino de língua inglesa, o educador pode utilizar vários recursos informativos, criar alternativas de ensino, procurando trabalhar integralmente todas as habilidades comunicativas. Mas o que muitas vezes acontece realmente na sala de aula no ensino de língua inglesa são apenas exercícios para fixação do conteúdo ou basicamente versão e tradução desse idioma para a língua materna e vice-versa. Quando isso ocorre, o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira não conseguem encontrar um espaço real para ser bem desenvolvido.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem deve acontecer, observando-se fatores que envolvem a maturidade cognitiva, as relações sociais, priorizando a aquisição da linguagem oral e escrita, bem como o seu desenvolvimento. Por isso, devem ser considerados aspectos relacionados à bagagem cultural que a criança já possui e expressa em sua língua materna. Dessa forma, pode ser facilitado o processo de aprendizagem de uma nova língua. Então, nessa fase, faz-se necessário desenvolver atividades lúdicas para, assim, efetivar a construção da aprendizagem da nova língua. Conforme Teixeira (1995):

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (...) As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. (...) As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

No processo de aprendizagem da língua escrita, o professor pode utilizar no seu trabalho objetos significativos para o aluno, sendo estes relacionados ao conteúdo que irá ensinar, com certeza, contribuirá muito para o desenvolvimento da alfabetização. Quando o

aluno percebe que existe relação com o texto e que o ele possui relações a assuntos do seu cotidiano, seu interesse será estimulado, pois assim a língua escrita tem significado para ele conforme sua realidade.

Aqui, destacamos o fundamental papel do professor ao utilizar diferentes recursos pedagógicos no ensino da leitura em língua inglesa. Além de ser um incentivador para o seu leitor, o docente deve respeitar as preferências de leitura que seu aluno possui. Essa é uma preocupação não só do professor, mas da escola, pois a sociedade está estruturada de forma que a leitura ocupa um papel fundamental no mercado de trabalho e o indivíduo analfabeto ou iletrado tem poucas chances de emprego mais qualificado e melhor remunerado.

Ler e ter competência em leitura, numa sociedade estratificada como a brasileira, nunca foi tão importante para ascensão profissional e interação social bem como para o exercício da cidadania. Segundo José Aroldo da Silva (2011):

Um dos instrumentos fundamentais na briga pela democracia é exatamente a leitura, vista aqui como uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita e, portanto, como um meio de conhecimento e crítica dos fatos históricos, científicos... E como um dos meios mais práticos, ao lado da palavra oral de que o povo pode lançar mão a fim de comunicar e fazer as suas idéias, interesses e aspirações. (SILVA, 2011, p.22).

Mesmo com a presença da escrita, ainda permanece o hábito de se contar histórias orais, pois faz parte da cultura de povos e a escrita vem para registrar essas histórias dos antepassados para que elas não se percam através do tempo. A transmissão do contar histórias por meio da memória e da experiência é atribuída, historicamente, ao contador de histórias aquele que consegue reproduzir em uma história uma determinada cultura através da oralidade. Nos contos de fadas, é possível o universo do encantamento e da magia, que alimenta o desejo da descoberta nas crianças, da revelação e da exploração do mundo. É a partir da inserção no mundo imaginário que a criança, na leitura ou na audição, pode iniciar a reflexão acerca do comportamento humano, dos medos, alegrias e frustrações que o contato com o texto literário pode proporcionar. Para Vera Teixeira de Aguiar (2001):

Portanto, o uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor (...) já que a criança compreende a vida pelo viés do imaginário. A partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos, oferecendo-lhe com isso a possibilidade de entendê-lo melhor e de a ele adaptar-se (AGUIAR, 2001, p.83).

O conto popular evoluiu, passou do oral ao escrito, conquistou espaço privilegiado no meio literário e alcançou o status de literatura clássica. A literatura destinada ao público infantil tem sua origem nas narrativas mágicas e está ligada aos mitos e lendas de caráter universal. Durante séculos, esses contos, associados às superstições populares, foram se difundindo na escrita e se tornaram importantes meios de transmissão de cultura e ensinamentos para diferentes povos. Nesse sentido, esclarece Nelly Novaes Coelho (2000) que:

Ao estudarmos a história das culturas e modo pelo qual elas foram transmitidas de geração para geração, verificamos que a Literatura foi o principal veículo para a transmissão de seus valores de base. Literatura oral e Literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebem a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós com os valores herdados e por sua vez renovados (COELHO, 2000, p.13).

Nesse sentido, sabemos que herdamos a cultura, a história e também somos capazes de transformá-la e registrá-la. O texto deve estimular a criança a desenvolver suas potencialidades por meio das possibilidades que o mundo da fantasia pode inspirar. Não podemos apenas oferecer aos jovens leitores textos que pouco contribuem para sua formação literária. Para satisfazer a necessidade das crianças de fugir da monotonia do cotidiano e vivenciar situações de natureza mágica, as histórias devem ser escritas com simplicidade e clareza, devem ser emocionantes e lineares, bastante compreensíveis. A necessidade dessas características não justifica a falta de expressividade de muitas obras que circulam no meio literário voltado para o público infantil. Para Bruno Bettelheim (2002),

os contos de fadas devem ser lidos e isso reforça a ideia proposta nesta pesquisa de explorar esse gênero literário nas aulas de língua inglesa, pois “os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é”. Ainda de acordo com o autor: a maioria da chamada “literatura infantil” tenta divertir ou informar, ou as duas coisas (...) são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler; fica destituída de valor quando o que se aprende a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida.” (BETTELHEIM, 2002, p.12)

Aqui ressaltamos a importância do gênero contos de fadas, pois ele possui afinidades com o leitor mirim, contribuindo com o desenvolvimento da aquisição de habilidades comunicativas que conforme as expectativas do professor para com o aprendiz se

desenvolvam na leitura da literatura infantil. Para contribuir com o desenvolvimento das habilidades comunicativas, é preciso exercitá-las com o uso de textos e obras literárias.

Pensando na aprendizagem do aluno, foi feito este estudo, como uma maneira de abordar o ensino de leitura baseado nos contos de fadas em língua inglesa de duas editoras, sendo elas: Editora Claranto e Disney Princess Collection. Nelas utilizou-se o conto de fadas: A Bela e a Fera (Beauty and the Beast) para assim desenvolver proposições didáticas que possam contribuir no ensino de língua inglesa.

ANÁLISE DOS CONTOS E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS DE ENSINO

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta tem-se como tema central de reflexão Bela e a Fera(Beauty and the Beast) escritos na editora Claranto(2002) e Disney Princess Collection(2013). Através da comparação entre elas podemos relacionar e discutir semelhanças e diferenças, estabelecendo assim proposições didáticas de ensino de leitura. Conforme Tânia Franco Carvalhal 2006, comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura. Com base nessa pesquisa desenvolveu-se uma análise comparada entre os contos: A Bela e a Fera presente das duas editoras, e também através dos contos foram elaboradas proposições didáticas.

Existem muitas semelhanças no conto escrito pelas editoras, a história tem o mesmo início e o final parecido, mas não são iguais. Na Editora Claranto existem apenas três personagens: o comerciante, a Bela e a Fera. Comparando-a com a da Princess Collection predomina muito mais personagens “ objetos”, que foram enfeitiçados e possuem vidas, sendo eles: relógio, vasos, panelas, facas...além deles, aldeões e a Bela e a Fera.

O conto da Editora Claranto, a Bela não tem medo da Fera, ela aceita jantar com ela, faz amizade e também se torna amiga de Fera. E a Fera é amável com ela, deixa ela partir para visitar seu pai doente. O mesmo não acontece com o conto da Princess Collection, pois a Bela, tinha medo da Fera, chorava, não falava com ela, não jantava com a Fera, pois ela era ruim, deu a Bela um quarto escuro, e Bela acaba fugindo num matagal para se esconder da Fera, mas Fera a encontra. Nesse momento Fera, é mordida no pescoço por lobos da mata, Bela fica com pena e se torna enfermeira para cuidar de Fera e disso resulta a amizade entre as duas, até que Bela desperta o amor por Fera. Os aldeões resolvem ir buscar a Bela no castelo, armados o invadem e acabam fugindo de medo, pois vêem objetos se movendo pelo

espaço. No final do conto o feitiço é quebrado e Fera se torna humana "um príncipe" pelo carinho e amor que Bela passa para Fera.

Através da comparação e análise dos contos é possível estabelecer proposições de leitura, podemos citar algumas formas de como trabalhar esses dois contos. Primeiramente é necessário que os alunos façam a leitura dos contos, posteriormente, o professor pode passar o filme A Bela e a Fera para que eles possam entender melhor o conto. Além disso, o professor pode elaborar um questionário utilizando frases em Inglês sobre o conto, inserindo esse questionário em uma caixa escura e possibilitar que os alunos tenham acesso a elas pegando elas e fazendo a leitura e compreensão dessas frases. Também poderá ser elaborado um livro de leitura com as frases, palavras em inglês e imagens do conto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Inglesa exige um trabalho e desafio contínuo para tornar os alunos fluentes no idioma. As dificuldades na aprendizagem atingem muitos alunos. Por isso acredita-se que o uso de estratégias e técnicas auxiliam neste desenvolvimento, como o papel do professor e o empenho do aluno são primordiais para o melhor desempenho do discente. O objetivo do docente não é apenas o de promover a prática da leitura, mas sim o de produzir uma maior confiança entre os ouvintes, na aprendizagem desenvolvendo assim o letramento, por se tratar de uma língua estrangeira, e porque os filtros afetivos geralmente se elevam quando o aluno está sendo submetido a tais atividades.

Nessa proposta de ensino, considera-se importante na língua estrangeira fazer com que ao aprender sobre outras culturas, o aprendiz perceba-se como cidadão. Ou seja, além de aprender sobre outras culturas, o aluno aprende sobre a própria cultura. É possível construir nos alunos uma consciência intercultural crítica a respeito do ensino de cultura, pois ele é muito significativo na aula de inglês porque possibilita o entendimento da língua e também é importante focar o conceito de cultura que muitos acham que é só comida, música e, a cultura é mais que isso. E que o trabalho como gênero textual é mais que preencher lacuna e fazer tradução. Então é preciso que o professor utilize os contos de fadas como proposta de ensino na aprendizagem a partir do letramento intercultural, partindo de práticas de leitura diversificadas para que o aprendiz desenvolva o gosto e o interesse pela leitura, bem como o hábito de ler.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.) **Era uma vez... na escola:** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas.** Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DELLER, S. "The Language of the Learner". **English Teaching Professional**, n. 26, 2003.

GIMENEZ, Telma. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. **Boletim NAPDATE**, UEL, Londrina, agosto/2006.

GUTERRA, Ana Lucia. **Literatura, violência e ensino:** uma proposta de prática de leitura comparatista para o ensino médio. 2015. 142p. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015.

HARBORD, John. The use of the mother tongue in the classroom. **ELT Journal**, v.46, n.4, p.350-355, 1992.

<http://m.escolakids.uol.com.br/a-origem-dos-contos-de-fadas.htm>

MARQUES Cristina; PAIVA Emilio. **Clássicos Bilíngüe:** Português e Inglês. Claranto, 2005.
MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs). **Saberes em Português:** ensino e formação docente. Campinas/SP: Pontes, 2008.

SIQUEIRA, D. S. Inglês como Língua Internacional: por uma pedagogia Intercultural Crítica. Salvador. 2008. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/TeseDomingosSiqueira3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

DESAFIOS NO TRABALHO COM CRÔNICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA MODALIDADE EJA

Janio Davila de Oliveira

Resumo: O objetivo do presente trabalho é relatar a experiência de um estágio supervisionado em língua portuguesa, para uma turma da quarta etapa da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola em que foi realizado o estágio localiza-se numa área periférica do município de Santa-Maria-RS, de modo que desde os primeiros contatos entre estagiário e turma foi possível notar o incomodo dos alunos devido suas identidades de morador daquele local. O projeto inicial teve como proposta a produção de crônicas em que os alunos relatariam suas visões sobre o espaço onde habitavam, a fim de que pudessem expressar-se sobre o local, relatando suas inquietações e, talvez, diante do processo reflexivo que a escrita exige, conseguissem notar fatos positivos até então despercebidos por eles. Além da produção, o trabalho com crônicas, devido às especificidades do gênero, também teve o objetivo de aproximar os alunos da leitura, atividade em que a turma demonstrou resistência durante o estágio de observação. O produto final do trabalho foi um blog onde as produções dos alunos foram expostas permitindo que suas opiniões/visões de mundo pudessem ser acessadas pela comunidade. Como aporte teórico utilizamos autores como Jorge de Sá, Paulo Freire, Ingedore Villaça Koch, Mikhail Bakhtin, entre outros.

Palavras-chave: Ensino. Crônica. EJA.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é apresentar um relato do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa que foi realizado na Escola Municipal Reverendo Alfredo Winderlich, no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul. O estágio fez parte da disciplina Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental, do curso de Letras – Licenciatura em Português e literaturas de Língua portuguesa, da Universidade Federal de Santa Maria.

O estágio, dividido em duas etapas, totalizou 50 horas. A primeira etapa correspondeu ao período de observação e inserção do estagiário no contexto da turma e durou 20 aulas. Após a observação foi elaborado um projeto de ensino a ser executado na segunda etapa, a regência, esta parte final do trabalho teve um total de 30 aulas.

O projeto aplicado na quarta etapa do EJA, teve como objetivo a produção de textos do gênero crônica, possibilitando aos alunos expressarem suas opiniões e visões a respeito do bairro onde moravam. Após o final do estagio foi criado um blog em que as produções dos alunos pudessem ser acessadas pela comunidade.

Na primeira parte deste texto, será exposto o contexto da escola e da turma e explicado o que foi possível observar antes da elaboração do projeto. No segundo momento, será relatado o trabalho realizado durante o período de regência, tal como a dinâmica e os resultados obtidos.

A ESCOLA, A TURMA E O PROJETO

A escola municipal de Ensino Fundamental Reverendo Alfredo Winderlich fica localizada na Rua Honório Lemes, bairro Urlândia, região periférica de Santa Maria. Dentro do bairro Urlândia, localiza-se a Vila Santos, local em que fica a escola e onde reside a maioria dos estudantes que a frequenta.

O meu convívio no ambiente escolar aconteceu somente pelo turno da noite, horário em que só duas turmas têm aula, a etapa III e a etapa IV do EJA. Sendo assim, nunca foi possível encontrar mais que dois professores na sala de professores, eventualmente a vice-diretora ou algum funcionário. A única vez que encontrei com outros professores foi no conselho de classe.

Durante todo o estágio, a escola sempre ofereceu a melhor estrutura possível. Foi cedido uma certa quantidade de cópias no xerox para que se utilizasse quando necessário. Ao planejar uma aula que envolvia levar os alunos no laboratório de informática, contei com o auxílio de outro professor que foi checar antes o funcionamento das máquinas. Também pude conta com aparelho televisor e aparelho de som quando realizei atividades que envolviam filmes e música, respectivamente.

A etapa IV do EJA da escola Reverendo Alfredo Winderlich é composta por alunos, com poucas exceções, entre 15 e 17 anos. Muitos destes alunos abandonaram o estudo regular com o objetivo de esperar a idade mínima para cursar o EJA. Sendo assim, a turma possui um perfil adolescente. A turma possuía, no momento de conclusão da regência, 24 alunos na lista de chamada, divididos exatamente entre 12 pessoas do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A frequência média da turma nunca foi de mais do que 15 alunos. Todos os alunos moram no bairro onde fica localizada a escola.

Durante a etapa de observação foi possível notar muita resistência dos alunos à produção de textos. Sempre que a professora regente solicitou produções, a turma mostrou descontentamento. Outro fato importante observado foi a baixa autoestima dos alunos em

relação ao bairro onde moravam. Sendo assim, estes dois fatores apresentados foram de fundamental importância para pensar o projeto de ensino.

Para a elaboração do projeto, eu parti de dois pressupostos básicos que acredito serem fundamentais para a realização da atividade docente. O primeiro deles é a autonomia do sujeito na aprendizagem. Cada aluno traz para a sala de aula uma bagagem de experiências enorme e estas não podem ser simplesmente anuladas, ou deixadas de lado, na hora do ensino. O segundo ponto que julgo fundamental é uma extensão do primeiro. É a relação da atividade docente com a realidade social. E aqui não falo somente sobre a funcionalidade dos conteúdos, sobre seu vínculo com o mundo, e sim, da desalienação freiriana. O trabalho em sala de aula deve ser sempre direcionado para a reflexão do sujeito, para a construção de autonomia do estudante.

Sendo assim, na concepção de Paulo Freire, o professor deve mostrar ao estudante que a realidade não é estática, é algo modificável e cabe a si mesmo o papel de agente desta mudança. O ensino deve proporcionar aos educandos a compreensão de que a disposição atual do mundo não é a única possível. Ele deve abrir espaços para pensar como possibilidade tudo aquilo que a realidade opressora apresenta como determinação. Isso significa fugir de uma concepção bancária de educação, onde o aluno é um agente passivo que apenas arquiva discursos de um professor-narrador. Segundo Tania Maria de Melo Moura, neste modelo estimula-se a ingenuidade e não a criticidade. Apenas é reproduzida a repetição compulsória da hierarquia existente entre opressor e oprimido que permeia as relações na sociedade. A prática bancária implica inibir o poder de criação dos educandos (MOURA, 1999).

A questão do ensino direcionado para jovens e adultos também foi objeto do pensamento de Freire. A cultura, a bagagem cultural de cada sujeito e a realidade histórica são pontos fundamentais para uma educação que se proponha formar sujeitos críticos, capazes de transformar sua realidade:

(...) o ato de desvelar a realidade, indiscutivelmente importante, não significa o engajamento automático na ação transformadora da mesma, o problema que se nos apresenta é o de encontrar, em cada realidade histórica, os caminhos de ida e volta entre o desvelamento da realidade e a prática dirigida no sentido de sua transformação (1976, p.60)

Assim, Freire propõe uma relação dialética entre teoria e prática. O sujeito transforma, enquanto desvela a sua realidade. Em um processo que começa pela sua comunidade, até chegar a uma realidade macro, o importante é que o adulto seja instrumentalizado para a

mudança. Esta relação entre conhecer e transformar, a meu ver, é totalmente ligado ao —poder|| da linguagem. Assim como o poeta mexicano Octávio Paz, muitos são os intelectuais que afirmam o poder mágico da linguagem. Claro que se tratando de um trabalho científico não vamos falar aqui de magia. Mas sabemos que, se a linguagem não tem o poder mágico, é inegável que tenha um poder criador e transformador. A linguagem cria, destrói, transforma, reconstrói, comunica quando está presente e até quando está ausente. Pela linguagem expressamos pensamentos e intenções, estabelecemos relações e, não podemos esquecer, representamos.

O projeto elaborado após a observação buscou, através do trabalho com o gênero crônica, estimular a produção escrita dos alunos. As produções teriam como temática norteadora a visão dos estudantes sobre o seu bairro, possibilitando desta forma, que também fossem estimuladas as suas identidades como integrantes da comunidade. A contribuição que o projeto buscou foi fazer com que os alunos sentissem seus pontos de vista serem valorizados. Partiu-se do pressuposto que um trabalho diretamente com a realidade dos estudantes e faça com que suas vivências, modos de pensar e opiniões sejam levados em conta, fará com que o aluno, mais do que sentir-se estimulado a produzir, irá se conscientizar da importância da escrita.

O trabalho com a crônica arte de uma concepção de ensino de língua a partir dos gêneros textuais. A maior parte dos teóricos atualmente defendem este tipo de ensino, deixado de lado a ênfase na tipologia. O ensino da tipologia baseado no tripé narração, descrição e dissertação, na maioria das vezes, reduz o ensino da língua a algo linear e prescritivo. Sendo assim, o trabalho com gêneros devolve aos alunos o real sentido da linguagem: a interação. Com a perspectiva de gêneros trabalha-se a língua em uso, nas situações cotidianas, realmente como um instrumento de diálogo. Dentro desta concepção assumida por mim aqui, as palavras de João Wanderley Geraldi:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997b, p. 135).

Logo, podemos concluir que a velha tipologia textual não permite ao aluno perceber a importância do texto na comunicação com a mesma eficiência que o trabalho com gêneros. Afinal, onde mais o aluno escreverá um texto dissertativo sobre um tema X? A produção de um texto em determinado gênero permite ao aluno ver e usar a linguagem num contexto de comunicação e não apenas como parte de um processo avaliativo.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, no livro *Gêneros orais e escritos na escola* (2004), cada gênero necessita de “um ensino adaptado pois apresenta características distintas” (p.120). Podemos entender, portanto, que os gêneros não apresentam homogeneidade. Cada um deles traz consigo sua função, logo, o seu modo de ser ensinado e produzido. Dolz classifica os gêneros em agrupamentos divididos por três critérios. Para o autor é necessário que os textos:

1.correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; retornem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas de maneira como já funcionam em ários manuais, planejamentos e currículos; sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados (2004, p.120)

Os autores ainda dividem em dois os aspectos tipológicos dos gêneros: domínios sociais da comunicação e capacidade de linguagem dominante. Dentro das capacidades de linguagem dominante, que é o que nos interessa para este trabalho, Dolz aponta cinco tipos: o narrar, o relatar, o expor, e o descrever ações.

Entendo que duas capacidades predominam na crônica: o narrar e o argumentar. Diferentemente de outros gêneros mais homogêneos, a crônica pode ter vários objetivos. Ela pode ser argumentativa ou narrativa. O autor pode estar apenas contando um fato do seu cotidiano ou pode estar expondo nela uma opinião. Este segundo tipo de crônica se aproxima muito do artigo de opinião. A crônica pode ter também um caráter ficcional, onde seu caráter literário fica em evidência.

O gênero escolhido, a crônica, por seu caráter abrangente, permite que a linguagem possa ser trabalhada em diversos níveis, partindo de uma linguagem mais direta, até chegar ao lirismo, por exemplo. A crônica, por sua linguagem acessível, também permite uma variedade de assuntos muito grande, o que se torna adequado diante de uma turma em que as idades variam de 16 a 52 anos.

A importância da crônica fica evidente ao constatarmos que a própria literatura brasileira nasce da crônica. A carta de Pero Vaz de Caminha, texto considerado por muitos teóricos como o fundador da literatura brasileira é o exemplo perfeito da função deste gênero. Segundo Jorge de Sá, a criação de Caminha é o exemplo perfeito da criação de um cronista no melhor sentido literário do termo, pois ele recria com engenho e arte tudo que ele registra no contato com os índios e seus costumes (SÁ, 1992).

O modelo da carta de caminha foi o modelo de crônica que predominou nos séculos passados. Com o tempo e o advento da imprensa, a crônica passou a circular em jornais e revistas, dividindo a páginas com outras matérias e anúncios publicitários, consequentemente, passando de um texto mais longo para um formato mais curto e conciso. O texto antes, permeado por detalhes, passou a ser uma reflexão direta e de consumo rápido nas mãos dos leitores. Mas isso não implicou, necessariamente, a queda da qualidade nas produções. Muitos são os exemplos de autores brasileiros que se tornaram cronistas consagrados, elevando à crônica ao patamar de literatura. Podemos citar Ruben Braga, Fernando Sabino, Carlos Heitor Cony, Luis Fernando Veríssimo, para não falar de outros tantos que se expressaram e se expressam com maestria neste gênero.

Conforme Jorge de Sá, muitos pensam que por se tratar um texto curto a crônica é o mesmo que conto. Porém, o conto tem uma densidade específica, centrando-se num instante da condição humana, sem que isto se refira a valoração moral. A crônica não. A marca da crônica é o registro circunstancial feito por um narrador-repórter que relata um fato para um público determinado. Diferentemente de outros gêneros narrativos, onde narrador e autor não mantém nenhum vínculo, na crônica o sujeito da enunciação é a figura próprio autor (SÁ, 1992).

A crônica na sala de aula produz uma reflexão através de um diálogo com o leitor. Estimular a relação dialógica com o texto é um dos propósitos do projeto. O estudante deve entender que a opinião do autor não é algo posto. É um ponto de vista que, ao entrar em choque com o nosso, produz sentido. No livro *Ler e compreender: os sentidos do texto*, Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias assinalam:

O Sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativaaltamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguístico presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (2006, p.11)

Entendo esta forma de ver a leitura como a mais coerente com um processo de ensino aprendizagem que tenha como objetivo considerar o sujeito e suas particularidades. Este modo de trabalhar o texto entende a importância do aluno na construção do sentido. Não faz do texto uma sequência de períodos formando uma única leitura possível de ser extraída dali. Nesta concepção, o aluno é visto como um ator, um sujeito ativo, que constrói o sentido e se constrói em uma relação dialógica com o texto.

Tive como objetivo, através destas concepções, produzir um trabalho em que o aluno entendesse a sua importância como sujeito no trabalho com o texto. Esta visão citada neste trabalho não é fácil de ser acessada de forma simples, obviamente. O modelo de escola a que somos submetidos, historicamente, trabalha o texto como uma estrutura fechada e de forma normativa. Sempre que um aluno recebe a tarefa de produzir um texto, ele primeiro pensa no que fazer para conseguir um bom resultado na avaliação, dificilmente, no modelo tradicional de escola, o aluno enxerga o texto como um meio de expressão. Mas mesmo sendo uma tarefa árdua o trabalho de mudar concepções de trabalho com o texto, acreditamos que a ideia do presente projeto é a ideal para começarmos a mudança. Fazer os sujeitos sentirem-se sujeitos.

A APLICAÇÃO DO PROJETO E REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE

Quando imaginamos a atividade do professor e suas dificuldades, sempre pensamos no professor em sala de aula tendo que dar conta das dificuldades e diferenças existentes na turma. Costumamos imaginar que o professor só é professor dentro da sala de aula. Porém, só quando passamos a exercer a docência é que conseguimos entender que grande parte, talvez a parte maior, da atividade do professor se dá fora do ambiente escolar.

Planejar sequências didáticas, refletir sobre os erros e acertos, sobre o que podemos mudar, o que fazer para melhorar a relação com a turma são algumas das atividades que exercemos enquanto estamos fora da sala de aula. Estas tarefas muitas vezes são responsáveis por um enorme sentimento de alegria ou por uma frustração muito grande. Já ao pensar a primeira sequência didática para este estágio, entendi que o exercício não era tão simples como eu imaginava. Não bastava criar uma sequência de exercícios que trabalhassem determinados conteúdos e solicitar aos alunos que os fizessem. Era preciso elaborar algo que eu julgasse útil para turma e que chamasse as suas atenções. Por se tratar de uma turma de EJA com todas as peculiaridades desta modalidade, percebi que a tarefa seria árdua.

O Projeto foi apresentado à turma já na primeira aula da regência. A ideia de proporcionar à turma uma forma de expressar-se foi proposta, assim como a ideia se, no final do trabalho, criar um blog para tornar pública à comunidade as ideias e visões expostas pelos alunos.

Assim que terminou a segunda semana de aula foi solicitado à turma que escrevesse um texto do gênero carta do leitor, conforme solicitado pela professora regente, neste momento tive certeza de que a escolha do tema para o projeto foi escolhido de maneira equivocada.

Durante as horas que passei observando a turma, não foi possível identificar quais eram as reais necessidades dos alunos. Pude perceber que a turma não gostava de escrever e não tinha o hábito da escrita, porém, não notei que a falta de familiaridade em relação ao texto escrito fosse tão grande na turma. Inicialmente, julguei que a maior dificuldade seria a falta de vontade de escrever dos alunos. Mas assim que se passaram as primeiras aulas, pude constatar que eles realmente não possuíam conhecimento o suficiente para produzir um texto, mesmo que se tratasse de um texto de apenas um parágrafo.

Esta dificuldade de escrever um texto logo acabou evidenciando outra carência que eu também não havia conseguido perceber: a dificuldade na leitura. Muitos alunos tinham dificuldades mesmo para entender uma oração presente no título. Questões básicas como o tema de uma notícia de jornal não conseguiram ser resolvidas pela turma.

Desta forma, fica muito claro para mim que a crônica, gênero trabalhado no projeto, seria um gênero textual demasiado complexo para ser produzido naquele contexto. Minha intenção foi escolher um gênero que os permitisse refletir sobre questões envolvendo o bairro, porém, após o término do estágio foi possível entender que os objetivos propostos estavam além do estágio em que aqueles alunos se encontravam.

Se hoje eu fosse assumir aquela turma novamente, eu deixaria de lado questões temáticas e elaboraria um projeto em que meu objetivo principal fosse despertar na turma o prazer em trabalhar com o texto. Pensaria num trabalho que fosse primeiramente de aproximação, cujo objetivo fosse mostrar que o texto é acessível a eles, para só depois pensar em questões delimitadoras como um tema.

Também posso afirmar que a escolha do produto final não foi feliz. Minha ideia, como exposto acima, era criar um blog para publicar as produções dos alunos em sala de aula. Porém, talvez por um erro de interpretação dos dados do questionário diagnóstico, não consegui ver que o blog não seria um suporte que chamaria a atenção da turma. Apesar de

toda a turma ter o costume de acessar a internet, eles não possuem o hábito de entrar neste tipo de página. Desta forma, o projeto de construir um blog não mobilizou a turma e não despertou o interesse dos alunos.

Um dos grandes problemas enfrentados durante a regência foi a frequência pouco constante dos alunos. Poucos alunos costumavam frequentar as aulas de forma regular. Deste modo, o trabalho de refacção dos textos ficou impossibilitado.

A refacção sempre foi vista por mim como ponto fundamental da produção. O texto devolvido aos alunos com um *feed-back* permite a troca entre professor e aluno. O aluno tem a oportunidade de analisar a sua vez seu texto, agora com a ajuda do professor

A falta de frequência dos alunos também dificultou a execução das sequências didáticas. As sequências iniciais planejadas continham de 5 a 6 aulas, porém poucos alunos compareciam a toda sequência. A solução que encontrei foi fazer planos menores, com uma média de 3 a 4 aulas por sequência, com o objetivo de que o maior número possível de alunos pudessem comparecer a todo planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das muitas dificuldades encontradas durante o estágio, julgo a experiência como muito enriquecedora para todos os que tiveram nela envolvidos. Acredito que propus novos desafios para a turma e que apesar das resistências foi possível permitir a todos que exercessem seus papéis de sujeito dentro do processo.

Em relação a minha formação como professor, a experiência relatada no presente texto me proporcionou muitos aprendizados. Foi possível entender as necessidades de um maior esforço que um professor deve ter ao acessar realidades diferentes do seu cotidiano. Acredito que a modalidade EJA tenha suas especificidades e necessidades que muitas vezes o professor que teve sua formação básica no ensino regular demore a compreender, mas que após assimiladas, podem gerar ótimos resultados.

REFERÊNCIAS

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, 1976.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MOURA, T.M de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: UFAL/INEP, 1999.

SÁ, D.J. **A Crônica**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOCENTE

Jéssica De Marco
Silvia Regina Canan

Resumo: A presente pesquisa, que faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido no Curso de Pedagogia, da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, intitulada “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOCENTE”, teve como objetivo investigar sobre a docência universitária buscando compreender como se constitui a identidade docente diante da ausência de políticas públicas a fim de contribuir com o debate sobre a formação pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior. O referido estudo insere-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva. Inicialmente, buscou-se construir o referencial teórico sobre as políticas de formação docente e das proposições e/ou discussões em torno da temática. Em um segundo momento, realizou-se a coleta de dados através da aplicação de um questionário, com questões abertas e fechadas, aos docentes dos Cursos de Graduação da URI - Câmpus de Frederico Westphalen/RS, pertencentes aos Departamentos de Ciências Exatas e da Terra e Ciências Sociais Aplicadas, e posteriormente, a análise dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo. Através deste trabalho pode-se concluir que a formação pedagógico-didática do docente universitário é, indiscutivelmente, importante e necessária na realidade que exige, cada vez mais, uma formação integral para atender à nova demanda, pois o grande impasse ainda é a ausência e/ou maior esclarecimento e entendimento da legislação quanto ao amparo dessa formação, na qual os saberes didáticos não são apresentados. Neste sentido, propomos ações concretas em prol da formação docente para o Ensino Superior, encontrando e delineando espaços e possibilidades para a discussão das práticas e ações educativas, para posterior avanço e reconhecimento da docência universitária.

Palavras-chave: Docência universitária. Políticas Públicas. Formação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que apresentamos intitulada “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOCENTE”, é uma síntese do resultado de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, que teve como objetivo principal pesquisar sobre a docência universitária buscando compreender como se constitui a identidade docente diante da ausência de políticas públicas a fim de contribuir com o debate sobre a formação pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior.

Este trabalho inseriu-se nos pressupostos do enfoque qualitativo. Inicialmente buscou-se, através da pesquisa bibliográfica, construir o referencial teórico sobre as políticas de

formação docente e das proposições e/ou discussões em torno da temática. Em um segundo momento, utilizou-se a pesquisa descritiva, coletando dados através da aplicação de um questionário, e posteriormente, a análise dos dados coletados através da análise de conteúdo.

O presente estudo revelou-se de grande importância para a Universidade, pois contribuiu com o debate interno sobre quem é o professor que atua nos cursos superiores e o que se espera deles enquanto formadores de novos profissionais. De outro lado, fez-se necessário este estudo aprofundado sobre as políticas de formação de professores na tentativa de encontrar brechas que possam aprofundar o debate neste campo que já atinge um patamar internacional como demonstra a literatura específica, demonstrando que a preocupação com a qualidade da docência universitária e as inovações no campo da atuação didática é uma realidade mundial. Desta forma, foi no campo das contradições entre o que se espera de um professor em sua prática cotidiana e a não existência de políticas claras que possam imprimir diretrizes a essa formação que desenvolvemos esta pesquisa.

COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A docência universitária tem sido tema discutido nas entidades às quais estão vinculados os pesquisadores da área da educação. Dentre os motivos que levam a essa prática está o contrassenso estabelecido entre aquilo que se espera de um professor universitário e a preparação que esse professor tem para exercer a docência quando chega à universidade. Enquanto no Brasil existe uma legislação que indica caminhos para a formação dos professores que irão atuar na Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nada há sobre a formação do professor que em tese forma os professores para esses graus de ensino e para o Ensino Superior. Nesse particular Cunha (2010, p.2) ao relatar pesquisa desenvolvida na Educação Superior, envolvendo docentes, nos alerta de que,

Quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação.

Tratando-se do professor que atua no Ensino Superior, parece que se naturalizou que basta ser graduado e pós-graduado para ser docente, ainda que essa formação tenha passado longe do curso que frequentou. Nesse ínterim, não podemos deixar de lembrar que se a

graduação não tem formado para a docência, tão pouco o mestrado e o doutorado são espaços para isso. Ainda que nesses espaços se desenvolva pesquisa, inclusive sobre a formação docente ou sobre o professor que atua no Ensino Superior, não há nos programas espaço para constituir a formação docente, como se faz e/ou deveria fazer nos cursos de licenciatura.

A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no Ensino Superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área do conhecimento, na qual atua. (MOROSINI, 2000, p.12)

Ao buscar uma análise aprofundada da legislação verifica-se que a formação do docente para atuar no Ensino Superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9.394/96. Este normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento.

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. (VEIGA, 2006, p.90)

Como visto, as políticas públicas não possuem diretrizes que possam orientar no processo educacional visando uma dimensão didática. A formação docente fica afetada, já que a dificuldade maior que podemos chamar de deficiência se encontra em sua prática pedagógica diária. Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetórias de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de Ensino Superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Desta forma, vamos percebendo que o professor chega à docência universitária sem ter sido preparado para ela. Se tomarmos a ideia de docência como ação complexa aos professores universitários caberá o domínio do conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais e em diálogo com as outras áreas que se articulam no âmbito dos currículos, terão que ter habilidade para ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos dos quais chegarão à

universidade com grandes lacunas no conhecimento deles esperado, terão que construir sua profissionalidade adotando um modelo de docência em ação, dentre outras.

Na tentativa de buscar a identificação de quem é, então, esse professor que atua no Ensino Superior nos deparamos com uma identidade indeterminada. Ao enfrentar as lacunas existentes no processo de sua formação, este acaba não construindo seu perfil como professor atuante em uma sala de aula, não desenvolvendo sua prática de maneira coerente e reflexiva e não considerando a amplitude do ser docente e a complexidade que envolve a docência universitária.

Como já percebemos as políticas de formação docente não esclarecem de maneira direta e específica como deve ser a capacitação didática dos professores para atuar no Ensino Superior. O governo, por meio de avaliações externas, somente irá verificar e avaliar uma série de indicadores que norteiam o bom funcionamento da Universidade e seu sistema num todo. Assim, percebe-se que de certa maneira, nas chamadas entrelinhas, o didático terá relevância já que implica no desempenho dos estudantes.

É importante considerar o papel da universidade neste contexto que deve criar espaços para a dinamização de experiências, reflexão sobre as ações e por consequência a possibilidade de uma tomada de consciência. Porém, como já dito, não é apenas função desta promover tais debates. Nestas reflexões e debates, busca-se chegar a um denominador comum, propondo ações concretas em prol da formação docente para o Ensino Superior, encontrando e delineando espaços e possibilidades para discussão das práticas e ações educativas, para posterior avanço e reconhecimento da docência universitária.

METODOLOGIA

A presente pesquisa insere-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa e de campo e foi desenvolvida na URI – Câmpus de Frederico Westphalen, envolvendo os docentes do Departamento de Ciências Exatas e da Terra e do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, com seus respectivos cursos superiores oferecidos pelo Câmpus. Após realizar estudos bibliográficos sobre o tema em destaque, resultando no referencial teórico, utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário composto de 06 (seis) questões abertas e fechadas com o objetivo de compreender como se constitui a identidade docente diante da ausência de políticas públicas referentes a formação pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior.

A utilização de questionários foi uma forma de envolvermos os sujeitos na pesquisa os quais não tiveram nenhum tipo de risco já que as questões versaram sobre o trabalho desenvolvido na universidade e sobre a constituição da docência. A análise dos dados respeitou as finalidades próprias da pesquisa. O registro dos conteúdos foi feito através da elaboração de categorias que foram definidas no momento de organização do material a ser analisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste momento, apresentamos a análise das duas primeiras questões do referido questionário, uma vez que temos normas específicas para submissão de trabalho.

A ESCOLHA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A primeira questão a ser realizada é a respeito da escolha para atuar como docente no Ensino Superior: “Por que você se tornou professor do Ensino Superior?”, que continha as alternativas: a) Porque sempre tive vontade; b) Porque logo que me formei não tive outra oportunidade de emprego; c) Porque quero fazer da docência minha profissão; d) Porque a Universidade é uma vitrine onde posso mostrar minha outra profissão; e) Outra alternativa;

Dos 42 questionários analisados, 14 marcaram a letra **a** (12 do DCSA e 2 do DCET), 13 a letra **c** (8 do DCSA e 5 do DCET) e 12 marcaram a letra **e** (8 do DCSA e 4 do DCET). Nas letras **b** e **d** não houve marcações e 3 pessoas colocaram duas opções (2 do DCSA e 1 do DCET).

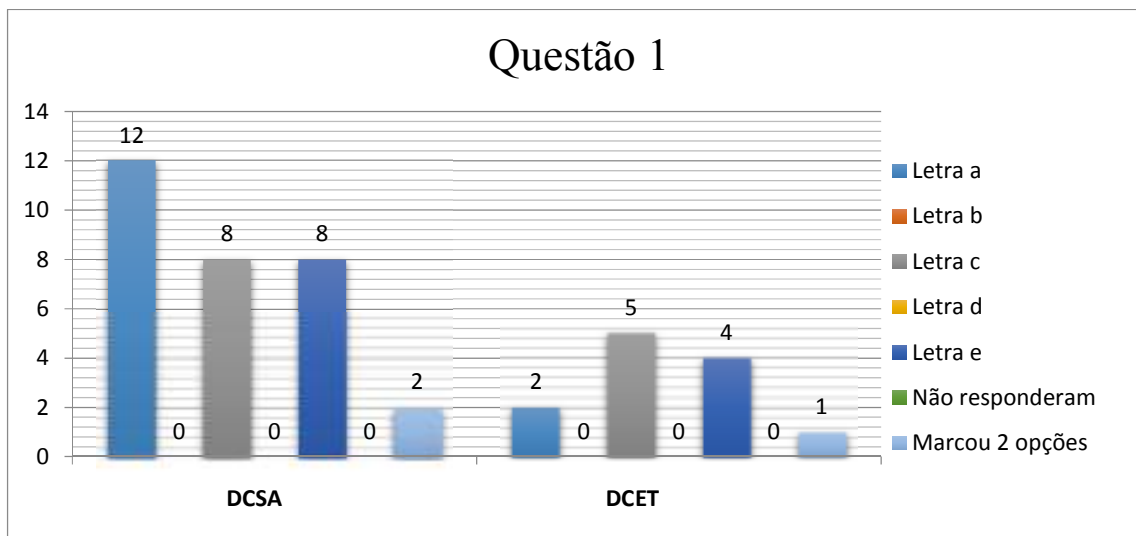


GRÁFICO 1 – A ESCOLHA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Ao que visualizamos, a grande maioria dos profissionais se tornaram docentes do Ensino Superior porque sempre tiveram vontade ou porque era um desejo de fazer da docência sua profissão. Entendendo que a ideia do profissionalismo deve considerar a docência universitária como uma atividade profissional complexa que requer uma formação específica e partindo do princípio de que esta “vontade” e este “desejo” fizeram com que estes sujeitos buscassem tal formação para atuar como professores no Ensino Superior, chega-se a compreensão de que, segundo ZABALZA (2004, p. 145),

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade.

Portanto, o fato de acreditar que a docência deve ser exercida como uma vocação, naquele velho discurso do “eu nasci para ser professor”, ou então, segundo as afirmações - (P7 DCSA) “por que fui desafiada por um professor, que dizia que eu tinha “jeito””; (P11 DCSA) “era um sonho trabalhar na área; (P10 DCSA) “por que sempre tive oportunidade e me identifiquei com a profissão docente e (P6 DCSA) “por acaso, havia necessidade de professor na área que sou especialista”, acreditando, muitas vezes, que sua prática didático-pedagógica se constrói a partir de experiências vivenciadas de quando se era aluno, sem

nenhuma preparação para tanto tornam o sujeito alvo das circunstâncias que indefinem sua identidade enquanto docente.

Além disso, muitos professores se autodefinem sob o âmbito científico (biólogos, matemáticos, engenheiros, farmacêuticos, advogados, etc). Verificamos esta realidade facilmente nos seguintes discursos – (P2 DCSA), “na maioria das vezes somos profissionais que dão aula, e não professores;” (P9 DCSA), “como atuava na área, recebi um convite e aceitei o desafio. Obs.: não era professor, porém, trabalhava especificamente em um ramo da área.” Esta realidade facilmente encontrada nas nossas Universidades precisa de uma atenção especial e de uma mudança radical, que deve partir da formação tanto inicial como continuada.

EXIGÊNCIA DE PREPARAÇÃO PARA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O próximo questionamento surge da necessidade de verificar o que os professores universitários pensam a respeito da preparação/formação que dispõem para atuar nesta modalidade de ensino. Assim, perguntou-se: “Hoje, no Brasil, não há exigência de preparação para a docência a quem quer ser professor do Ensino Superior, o que você pensa a respeito?”, contendo as alternativas: a) Deveria haver preparação para a docência nos cursos superiores; b) Não precisa preparar para a docência basta dominar o conteúdo; c) Todas as Universidades deveriam cobrar um curso que ajudasse na formação docente; d) Nunca pensei nesse assunto; e) Se tivesse formação não faria diferença.

Dos 42 questionários analisados, 24 marcaram a letra **a** (14 do DCSA e 10 do DCET), 3 marcaram a letra **b** (DCSA), 13 marcaram a letra **c** (11 do DCSA e 2 do DCET) e 1 pessoa marcou a letra **e** (DCSA). Não houve marcações na letra **d**, 1 pessoa não respondeu (DCSA).

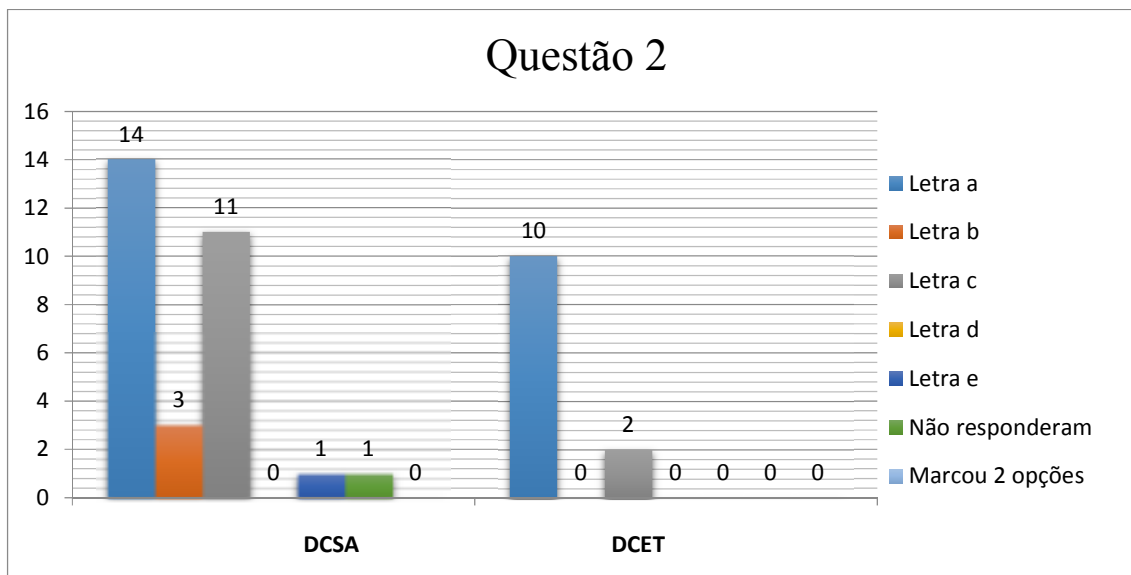


GRÁFICO 2 – EXIGÊNCIA DE PREPARAÇÃO PARA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Das respostas, aproximadamente 59% destes professores acreditam na necessidade de haver uma preparação para a docência nos cursos superiores e 32% que todas as universidades deveriam cobrar um curso que ajudasse na formação docente. Nota-se a consciência da necessidade de ter esta formação devido ao desenvolvimento em suas práticas diárias, como afirmam P1 DCSA, P17 DCET e P20 DCET, “só o conhecimento técnico-científico não é suficiente.” No campo da docência é imprescindível um aprimoramento didático-pedagógico para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de maneira efetiva.

Desta forma, ao recorrermos às exigências legais de formação do professor universitário, no âmbito de sua formação didática, o que encontramos, segundo MOROSINI (2000), é o silêncio, já que no Ensino Superior parte-se do princípio de que a competência enquanto docente advém do domínio da área do conhecimento, na qual atua. P2 DCSA argumenta que, “atualmente as instituições de ensino exigem somente a pós-graduação de seus docentes, cursos os quais não preparam pedagogicamente os professores” e que conforme P13 DCSA, “os programas de mestrado e doutorado deveriam focar mais na preparação, no entanto, estão voltados mais para a pesquisa e não ao ensino”.

De acordo com P9 DCSA, “tanto práticas em sala de aula como práticas pedagógicas seriam de grande valia para a docência em cursos superiores” e como complementa P12 DCSA, “deve-se levar em conta que o perfil dos professores, sua formação e experiências variam. Uma preparação para a docência é relevante”.

Um alerta importante analisado por P5 DCSA onde diz que “os cursos de bacharelado não preparam o profissional para a sala de aula”, e que, segundo P14 DCSA, “nestes cursos alguns docentes nunca tiveram, em função de sua formação, disciplinas didáticas/metodológicas”. Em consequência desta situação, ocorre o que afirma P19 DCET, “há falta de professores universitários, especialmente de áreas técnicas, falta de maior compreensão acerca do processo de construção de conhecimento e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica”.

Dos entrevistados 7% assinalaram a alternativa b que afirma que não precisa preparar para a docência nos cursos superiores. Destes, P6 DCSA afirma que, “hoje os cursos são, ou deveriam ser dinâmicos e, dominar o conteúdo aliando a experiência prática seria o ideal. Mas é certo que uma formação específica na didática, por exemplo, é muito importante”. Apesar da afirmação, o mesmo compreende a importância da formação didático-pedagógica.

Já a alternativa c, os argumentos defendem a ideia de que P25 DCSA, “quanto mais preparo, melhor a qualidade, e conforme P34 DCSA, “não basta dominar o conteúdo, é necessário contribuir para a aprendizagem dos alunos”. Para tanto, segundo P26 DCSA, P29 DCSA e P35 DCSA face às diferenças entre as diversas regiões do país, “é preciso investir na formação didática dos docentes, sendo que as Universidades empregadoras devem ser as responsáveis por essa”.

Diante do exposto, podemos notar que existem professores que pensam diariamente sobre o exercício da sua profissão, da necessidade que sentem em ter uma formação específica para a sua atuação enquanto professores. A formação didático-pedagógica torna-se imprescindível e necessária, já que subsidia o trabalho docente em sala de aula sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, favorecendo um planejamento diversificado e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização de leituras da literatura específica do tema em estudo e uma minuciosa análise dos dados coletados a partir dos questionários, compreendemos que existe uma deficiência nas políticas de formação para aqueles que desejam desenvolver a docência no Ensino Superior, não explicitando como se dará esta formação na dimensão didática. Espaços como a LDB/96 ao tratarem da questão, encaminham a responsabilidade aos Programas *stricto sensu* ou às IES que, através de políticas internas, devem promover essa

formação. Nesse contexto, nos deparamos no Ensino Superior com professores com excelência de conhecimento em suas áreas de formação específica e despreparados, do ponto de vista pedagógico-didático, para atuar em sala de aula.

Desta forma, compreendendo o momento pelo qual o Sistema de Educação Superior está enfrentando no âmbito da docência universitária, acreditamos que deveria ser efetivada uma política pública referente à formação pedagógico-didática dos docentes universitários, que se iniciasse na graduação, específica na pós-graduação *stricto sensu*, com exigência teórica aprofundada na área e principalmente práticas, ou seja, estágios supervisionados e orientados, monitorias, projetos de extensão, atividades pedagógicas, observações, enfim, maneiras de aprender o saber-fazer, conhecendo a realidade e podendo, na condição de aprendiz, sanar dúvidas, enfrentar o desafio que envolve a docência universitária, desenvolver capacidades e habilidades pedagógicas, além de construir sua profissão com seriedade e comprometimento com a qualidade da educação.

Através da análise de conteúdo dos questionários aplicados, também foi possível perceber que os professores, independente da área de sua formação - licenciatura ou bacharelado - sentem a necessidade de uma formação pedagógica, no sentido de ter conhecimentos sobre as ferramentas didáticas, metodologias variadas e um planejamento que atenda as necessidades da sua turma, bem como lidar com certas dificuldades que surgem no decorrer da carreira docente.

Concluindo, diante destas reflexões e debates, busca-se chegar a um denominador comum, propondo ações concretas em prol da formação docente para o Ensino Superior, encontrando e delineando espaços e possibilidades para discussão das práticas e ações educativas, para posterior avanço e reconhecimento da docência universitária. E a partir deste momento iniciar um caminho voltado para a qualidade do ensino, desenvolvendo pesquisa e consequentemente inserir-se na comunidade através da extensão e consequentemente atingir os objetivos propostos por uma Universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.**Resolução CNE/CP 02/2002** que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

- CUNHA, Maria Isabel da. **O campo da iniciação à docência universitária como um desafio**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2015.
- MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).
- MOROSINI, Marília Costa. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abril, 2006.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1).
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A PERSPECTIVA DA MORTE EM CONTOS CONTEMPORÂNEOS: VIOLÊNCIA, BANALIZAÇÃO E SILENCIAMENTO

Jéssica Casarin
Luana Teixeira Porto

Resumo: A morte é um tema recorrente das composições de diferentes autores da literatura, no contexto universal, no decorrer dos séculos. Na contemporaneidade, percebe-se que a abordagem desse tópico, em textos narrativos brasileiros, encontra-se associada a uma perspectiva ora de banalização, ora de silenciamento sobre suas causas e efeitos, o que é evidenciado quando a morte está relacionada a uma situação de violência. Assim, sabendo que a literatura é um espaço privilegiado na discussão de questões humanas, ressalta-se a necessidade de questionar e verificar a preocupação de contos brasileiros contemporâneos ao tratar da morte violenta, realidade que perpassa a sociedade brasileira de diferentes formas e em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar a abordagem da morte e da violência em três contos contemporâneos que tratam da temática a partir de perspectivas distintas, verificando de que maneira ela é representada e seu potencial crítico e estético para a discussão de questões sociais relativas ao tema. Para isso, os textos analisados são “A cabeça”, de Luiz Vilela, “Socorrinho”, de Marcelino Freire, e “Inventário”, de Marçal Aquino, os quais são examinados com base em fundamentação teórico-crítica de Ginzburg, Ferreira e Amorim, autores que tratam da violência e da morte na literatura contemporânea. Este estudo de narrativas literárias, associado ao referencial teórico-crítico, revela que os contos abordam a temática de maneiras diferentes: o primeiro a discute a partir da banalização da morte; o segundo pela crueldade que fere a inocência da criança; e o terceiro pela reflexão acerca da individualidade e falta de compaixão pelo próximo. Apesar dessas diferenças de abordagem temática, todos têm em comum uma externalização de preocupação e incerteza quanto à sociedade contemporânea, especialmente em relação à forma como a violência e crueldade são apresentadas, já que os textos indicam, por meio da postura do narrador e de personagens, uma tendência à banalização da morte e ao seu silenciamento.

Palavras-chaves: Conto brasileiro contemporâneo; Violência; Morte.

INTRODUÇÃO

Ao analisar-se a história do Brasil e o período contemporâneo, é inegável a percepção de que a violência é uma realidade constante. Diante disso, cita-se Calegari (2010), que considera esse aspecto como um elemento constitutivo da cultura brasileira, já que a história de constituição do Brasil é marcada por diferentes formas de hostilidade, em que a classe dominante, segundo o pesquisador, sempre se impôs de forma autoritária sobre a sociedade civil, o que é confirmado pelo histórico de opressão brasileira.

Diante disso, é importante perceber o papel da literatura na denúncia e reflexão sobre tais práticas, já que o texto literário é um espaço privilegiado para discussões de questões

humanas. Assim, entende-se como necessário analisar narrativas contemporâneas que tratam da temática da violência e morte, verificando sua validade na discussão de tais questões.

Além disso, tratar da perspectiva da morte é importante, pois, na produção cultural contemporânea, ela é uma temática recorrente, que pode ser vista sob muitas perspectivas - ora banalizada, ora valorizada, ora silenciada - e que possui um grande impacto social. Destaca-se, então, a validade deste último aspecto quando somada à temática da violência, que gera discussões interessantes sobre a brutalidade existente na contemporaneidade e a volatilidade da vida humana, que urge ser valorizada.

Assim, este trabalho objetiva analisar a abordagem da morte e da violência na literatura contemporânea, examinando-se, para isso, três contos que tratam da temática sob perspectivas diferentes: “A cabeça”, de Luiz Vilela, “Socorrinho”, de Marcelino Freire, e “Inventário”, de Marçal Aquino. Busca-se verificar de que maneira ela é representada e seu potencial crítico e estético para a discussão de questões sociais relativas ao tema.

A VIOLÊNCIA E A MORTE NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Como já comentado, entende-se a necessidade de refletir sobre aspectos da sociedade brasileira contemporânea que têm relação com a violência, seja ela direta ou indireta. Assim, fica evidente a importância de retratar essas situações de violência na literatura, como forma de legitimar a “expressão de um sujeito social até então sem voz” (PELLEGRINI, 2005, p. 133) e causar reflexão e choque em um leitor que não deve acostumar-se a ver como normal a brutalidade e a crueldade nas relações sociais.

Além disso, se for considerada a perspectiva da morte em relação à violência, pode-se citar Ferreira, que considera que “Ao abordar a morte, a literatura dá-nos conta das suas distintas modalidades, da diversidade de pontos de vista sobre ela e das mudanças que afetam a sua visão ou recepção”. (FERREIRA, 2006, p. 160). Assim, perceber as diferentes formas de os autores representarem a morte e a violência é crucial para refletir sobre a necessidade de ser abordada e questionada, bem como sobre as relações que se podem estabelecer entre ficção e realidade. Entendendo a importância da literatura para a abordagem desse entorno temático, destaca-se a necessidade de se identificar qual tendência a literatura brasileira pode indicar na problematização da violência e, mesmo que neste estudo sejam abordados três contos, já será possível refletir sobre o modo como a narrativa contemporânea curta representa esse dado da realidade social.

De acordo com Schollhammer (2009), a definição de literatura contemporânea é aquela que tem início por volta da década de 60 e 70, em que se demarcam os primeiros indícios de uma prosa urbana arraigada na realidade social. Acrescenta-se a isso a visão de Bosi (1970) de que ainda não há classificações muito claras sobre o que é “contemporâneo”, pois algumas características do modernismo ainda permanecem, mas é notável que estilos marcados pela rudeza, captação direta dos fatos e pela visão crítica das relações sociais, que analisam, agredem e protestam, são enfoques verificados nessa nova literatura.

Essa literatura contemporânea, especialmente quando trata da temática da violência, trouxe mudanças tanto no aspecto social quanto no formal. Levando em conta o fator social, cabe ressaltar que todo o texto literário incorpora em sua forma e/ou tema uma determinada realidade, refletindo certos aspectos das relações humanas.

Candido (2000) comenta sobre a relação entre a representação social como temática e como estrutura escrita, o que permite compreender, ampliado a perspectiva do autor, que a literatura representa a vida de forma fragmentada, tal como ela é, seja na estética ou na experiência social. Nesse sentido, Ginzburg destaca a importância de considerar que situações de trauma exigem maneira de pensar e representar diferentes, que contemplem a profundidade da realidade, deixando “marcas das fraturas provocadas pelo contexto” (GINZBURG, 1999, p. 130). Assim, o abandono das estruturas tradicionais de composição, representação de subjetividade frágil e narração não linear são exemplos de modelos de escrita utilizados na literatura contemporânea.

Uma característica de textos literários que abordam situações de violência é o uso da narração em primeira pessoa, quando o narrador passa pela situação traumática, que é transmitida pelo relato brutal de vivência. Segundo Calegari, “por estar em meio a uma sociedade assinalada pela violência, a vida mental do indivíduo está sujeita à desordem” (2009, p. 8), e, por isso, a forma de narrar também é afetada, atribuindo à narrativa um tom subjetivo, em que a violência, vista pela vítima ou pelo agressor, pode promover sentimentos diferentes, como compaixão, empatia, raiva, temor, etc. De qualquer maneira, esse narrar intenso de quem vive essas situações deve causar impacto e chocar o interlocutor durante a leitura.

Feitas tais constatações sobre a necessidade da estética representar a temática do texto literário que trate da violência, surge a necessidade de analisar o aspecto da morte em específico. De acordo com Mendes (2015, p.61), foi na modernidade que o ser humano precisou lidar diretamente com a morte, os personagens estão isentos de qualquer contato com

o fantástico e o religioso, vivendo em um mundo abandonado pelos deuses, e precisam lidar diretamente com a violência e a morte, não apenas como dado social, mas como modo de vida. Assim, fica claro que isso ocorre na maioria das narrativas, em que tais circunstâncias validam as narrativas na medida em que geram reflexão sobre o mundo contemporâneo.

Calcando-se nos estudos citados, nota-se que a violência é um fator constituinte da identidade brasileira, o que ocorre também no campo literário. Assim, a fragilidade do sujeito diante dos diferentes aspectos da vida e morte em conflito também deve ser retratada na obra, abordando-se uma perspectiva fragmentada seja quanto à temática ou à forma. Tais constatações realizadas nos tópicos anteriores serão verificadas nos contos analisados a seguir.

A MORTE NOS CONTOS BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS: LEITURA DE TRÊS NARRATIVAS

Entendendo a importância da temática da violência aliada à perspectiva da morte no texto literário, parte-se para análise dos textos, objetivando explorá-los acerca de sua temática, seu valor estético bem como suas relações com o tema abordado. O primeiro texto é “A cabeça”, de Luiz Vilela, um dos textos que faz parte da antologia *Contos Cruéis*, organizado por Rinaldo Fernandes (2006).

Neste conto, um narrador observador descreve cena em que a cabeça de uma mulher é encontrada na rua, passando a questionar sobre a identidade da mulher. Com o passar do tempo, muitas pessoas se juntam para ver e comentar sobre a situação, já que é um evento único na rua.

O conto é extremamente forte na medida em que explora a violência em dois aspectos, o direto e o indireto. O primeiro tem relação com o fato de uma cabeça ser deixada na rua, exposta. Não é o corpo de uma vítima, apenas a cabeça, explorando a ideia do sujeito fragmentado e que não é inteiro. Quanto ao aspecto indireto, a cena revela uma situação de extremo egoísmo e falta de solidariedade, pois, apesar de muitos comentarem sobre de quem é a cabeça e ficarem horrorizados, as pessoas são incapazes de tomar uma atitude não busque denegrir o pedaço de corpo.

Em sua forma estética, verifica-se que o conto é composto predominantemente por diálogos de muitos personagens, que tecem seus comentários entre si sobre a identidade da mulher e se tem motivos por ser deixada daquele jeito. Essa configuração de narrativa pode

refletir a polêmica que é gerada pela situação, em que o foco nunca é a violência terrível contra um ser humano. E como solucionar a situação? Isso é reiterado pela última frase do texto “A prosa está boa, mas...”(VILELA, 2006, p. 221), em que se verifica que a situação trágica é apenas um assunto banal de conversa.

Assim, pode-se dizer que neste conto a morte é vista como algo totalmente banalizado, em que deixa de ser algo que causa espanto para ser mais um caso de assassinato. Esse texto, então, é interessante na medida em que critica essa forma de lidar com a violência e a morte, expressando a importância da integridade humana e da necessidade de considerar a morte cruel e brutal não como algo cotidiano, mas algo que deve ser questionado na sociedade contemporânea.

O segundo conto selecionado é “Socorrinho”, que trata de um sequestro de uma menina de seis ou sete anos realizado por um homem desconhecido. Um traço marcante nessa história é a narração fragmentada, em que fala, pensamento de personagem e descrição de cenários e ações estão imbricados no discurso de forma a provocar maior atenção do leitor para compreender a voz narrativa e o discurso dos próprios personagens:

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 (2000, p. 47).

Assim, pode-se afirmar que, nesse conto, há uma relação estrita entre a situação de violência e os fatores linguísticos, tanto na pontuação e linguagem coloquial, quanto na narração confusa, que mistura descrições e narração com falas e pensamentos de personagens.

Ao final do texto, é revelada a violência explícita e direta, praticada pelo sequestrador, que agride a menina fisicamente e também moralmente, retirando-a de perto de sua família e deixando-a confusa. Esta situação de horror tem seu clímax ao final da narrativa, em que a morte de Socorrinho é comparada ao desmaio de um anjo.

Outro aspecto que merece destaque é o título do texto, que soa irônico e ambíguo, pois “Socorrinho” não só é compreendido como o nome próprio da menina, mas também como um termo no diminutivo com tom pejorativo, já que o socorro ou a ajuda é pequeno ou inexistente, e a família da garota desaparecida não tem com quem contar, não há assistência externa ou governamental para resolver a situação.

Assim, entende-se que este conto explora a morte de uma maneira trágica e melancólica, em que uma criança indefesa é exposta a uma situação de extrema crueldade.

Tais fatores, então, contribuem para o choque e a percepção da experiência traumática vivida pela menina, proporcionando ao leitor uma emoção sensibilizadora, o que é interessante para a reflexão sobre a questão do estupro e da morte de vítimas inocente de forma cruel e brutal.

Outro conto analisado é “Inventário”, de Marçal Aquino(2003), um texto narrado em primeira pessoa, que trata de um homem que pensa na possibilidade de suicidar-se. Diante disso, começa a refletir sobre quem se importaria com sua morte e o que cada um se lembraria dele, como se fizesse um inventário sobre suas memórias e a partilha dela com outras pessoas. Tal conto expõe uma reflexão sobre a vida e as relações humanas, já que a morte é tratada como simples ação que resolveria seus problemas, não se detendo a isso, mas ao que os outros iriam pensar de seu fim.

Assim, observa-se que o que o traumatiza não é a ideia de morrer, mas a ideia de que iria sentir sua falta, o que pensariam sobre ele. Isso reflete um traço da vida moderna que está muito evidente: a fragilidade dos contatos sociais, em que a vida de aparência e o individualismo se sobrepõem quando comparadas ao respeito ao próximo e laços de amizade. Mesmo que implícita, então, nota-se a violência existente nas relações pessoais, que revelam a solidão do homem urbano que reflete sobre sua vida.

Sobre aspectos estéticos do conto, ressalta-se que o texto não possui uma narrativa com ações, é uma reflexão realizada pelo personagem. Assim, o texto é escrito como uma espécie de listagem, em que descreve quem sofreria na sua ausência e por que razão. Esse recurso sugere a frieza com que as relações sociais são tratadas, sendo vistas como números e listas sem grande valor. Além disso, é possível compartilhar a visão de Calegari (2009), para quem a narração em primeira pessoa permite expressar de forma pungente a situação de fragilidade em que vive a mente do sujeito.

Neste texto, então, a morte é objeto de reflexão humana, mas silenciosa e individual, na medida em que o protagonista não revela seus anseios e medos a ninguém. Mais uma vez, é exposta a fragilidade em que vive o homem urbano, que, mesmo rodeado de pessoas, sente-se exilado, sozinho, percebendo que sua ausência não será sentida por ninguém.

Por fim, entende-se que tais textos, de maneiras diferentes, abordam a morte de formas interessantes e construtivas. Por isso, acredita-se que são válidos para questionar práticas que existem na sociedade contemporânea e que precisam ser discutidas, como o individualismo extremo, a falta de solidariedade, a crueldade, a violência e a solidão do homem contemporâneo.

Também se verificou que os recursos estéticos são utilizados em todas as narrativas estudadas como forma de reiterar a temática do texto. Ressalta-se, então, que um sujeito fragilizado não pode ser representado com um discurso de forma linear. A angústia dos personagens é exteriorizada por meio de fragmentação formal e com muitos diálogos que reiteram a ideia de banalização e o fluxo de pensamento como lista, confirmando a ideia de formalidade e solidão na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise das narrativas literárias, associada ao referencial teórico-crítico, foi possível perceber que os contos abordam a temática de maneiras diferentes: o primeiro discute a partir da banalização da morte; o segundo pela crueldade que fere a inocência da criança; e o terceiro pela reflexão acerca da individualidade e falta de compaixão pelo próximo.

Apesar dessas diferenças de abordagem temática, todos têm em comum uma externalização de preocupação e incerteza quanto à sociedade contemporânea, especialmente em relação à forma como a violência e crueldade são apresentadas, já que os textos indicam, por meio da postura do narrador e de personagens, uma tendência à banalização da morte e ao seu silenciamento.

Além disso, percebe-se que os contos também expressam a violência por meio de sua estética. Sabendo da necessidade de abordar o sujeito traumatizado com uma escrita que reitere isso, considera-se que as obras o fizeram seja a partir de uma narrativa fragmentada e discurso em que fala e pensamento se confundem, como no caso de “Socorrinho”, a partir do uso de muitos diálogos e personagens, para revelar a banalização da morte que gera comentários sem ajuda ao próximo, ou a partir de discurso reflexivo que se parece com uma lista, reforçando a ideia de formalidade e individualismo.

Assim, verifica-se que as narrativas estudadas são válidas na discussão da temática da violência, seja ela direta ou indireta, bem como sua relação com a morte. Salienta-se, por fim, a necessidade de refletir e discutir tais questões que representam realidades da sociedade brasileira contemporânea e que precisam ser discutidas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Marçal. **Famílias terrivelmente felizes**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

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

CALEGARI, Lizandro Carlos . A história como trauma: representação de guerra em "A rosa do povo", de Carlos Drummond de Andrade. In: IV Seminário Roa Bastos de Literatura. **IV Seminário Roa Bastos de Literatura**. Florianópolis: UFSC, 2009.

_____. Autoritarismo, memória e trauma no filme "Araguaya: a conspiração do silêncio", de Ronaldo Duque. **Animus** (Santa Maria) , v. 18, p. 73-88, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

FERREIRA, Isabel Maria da Cunha. **A morte em quatro narrativas brasileiras a segunda metade do século XX**. 2006. 179 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2006.

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.

MENDES, Fábio Marques. **Realismo e violência na literatura contemporânea**: os contos de *Famílias terrivelmente felizes*, de Marçal Aquino. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

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

SCHOLLHAMMER, Karl. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

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

ENSINO HÍBRIDO: NOVAS METODOLOGIAS À APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Jéssica Freitas Avrella
Elisabete Cerutti
Carine Toso

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo evidenciar as vantagens do trabalho com tecnologias nas aulas de matemática, trazendo uma nova possibilidade metodológica de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem: o Ensino Híbrido. Este consiste em mesclar momentos *online* com atividades presenciais em sala de aula, desenvolvendo a autonomia, criatividade e criticidade dos estudantes, além de incentivar o trabalho em grupo e a participação ativa dos alunos em sala de aula. Devido à aversão que muitos alunos apresentam em relação à disciplina de matemática, sentiu-se a necessidade de buscar novas metodologias de ensino que tornem as aulas mais significativas e façam com que os alunos sejam protagonistas durante as aulas, participando ativamente e construindo conhecimentos de maneira contextualizada. Nesse sentido, pensou-se em trabalhar com as tecnologias aliadas ao ensino tradicional, trazendo como alternativa o Ensino Híbrido. Ao longo do trabalho, de cunho bibliográfico, aborda-se a definição de Ensino Híbrido, ressaltando de que maneira os professores podem fazer uso desse novo modelo de ensino. Destaca-se ainda os benefícios do trabalho com tecnologias e como os professores de matemática podem inserir-se nesse novo mundo, fazendo do Ensino Híbrido uma metodologia que auxilie na compreensão de conteúdos matemáticos, fazendo com que alunos e professor trabalhem de forma colaborativa, propiciando melhores resultados no que diz respeito à apreensão e assimilação de conceitos e conteúdos.

Palavras-chave: Tecnologias. Matemática. Ensino e Aprendizagem. Ensino Híbrido.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática, por vezes, é visto pelos alunos de modo descontextualizado e sem aplicação no cotidiano. Há várias metodologias que podem ser utilizados durante as aulas a fim de torná-las mais significativas, mas para isso o educador deve estar disposto a buscar novas metodologias e novas técnicas de ensino constantemente, processo este que envolve muita leitura, estudo e dedicação por parte do mesmo. Felizmente, a disciplina de matemática abre um leque de possibilidades ao profissional docente, permitindo a utilização de várias ferramentas e metodologias que objetivam tornar as aulas interessantes, envolventes e, sobretudo, produtivas do ponto de vista da aquisição/construção de conhecimentos.

É importante que o professor de matemática esteja profundamente comprometido com a aprendizagem dos alunos, o que envolve uma série de fatores.

Ao ensinar matemática, o professor está, concretamente, relacionando-se com pessoas (estudiosos, estudantes, outros professores e servidores escolares, famílias e comunidades) em um ambiente contemporâneo próximo. Portanto, a função social do professor de matemática é igualmente concreta e exige fê para o seu exercício. Não a fê passiva ou restritamente religiosa, mas a vontade sincera. É um querer autodeterminar-se a melhorar a qualidade de vida da sociedade através do trabalho educativo do ensino de matemática. Acreditar que é possível e não esmorecer diante das mazelas do mundo profissional, ou outros motivos. (FREIRE, 2014, p.7).

Softwares matemáticos, jogos virtuais, materiais manipuláveis, problemas envolvendo situações práticas do dia a dia são algumas das opções que os professores de matemática podem incrementar em suas aulas. A partir destes recursos a aula tende a tornar-se mais envolvente, despertando nos alunos o interesse em aprender. Todos esses recursos e muitos outros que podem ser pensados e utilizados pelo professor e inseridos no contexto escolar, podem ser abordados através do Ensino Híbrido que busca tornar o aluno mais autônomo na construção de conhecimentos. Ensino Híbrido:

[...] significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades metodologias, públicos. Esse processo, agora com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. (MORIN apud BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 27).

Portanto, a educação híbrida tira o foco do ensino somente em sala de aula, o conhecimento é compartilhado através de vários meios e assimilado em diferentes ambientes. Com essa constante evolução tecnológica o Ensino Híbrido vem como uma estratégia de aliar as tecnologias informáticas à educação e aproximar os estudantes de sua realidade. Neste trabalho, pretende-se evidenciar maneiras que visem potencializar os conhecimentos matemáticos dos alunos através de um recurso diferenciado e desafiador, que é o Ensino Híbrido.

ENSINO HÍBRIDO E NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Sabendo da relevância e das contribuições do uso de tecnologias informáticas em sala de aula, surge uma nova possibilidade que desafia professores e alunos: o ensino híbrido. O mesmo constitui-se em “uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos” - isto é, as

vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional.” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3)

O tradicional não é abandonado ou simplesmente deixado para trás, o ensino híbrido, também chamado de *blended learning*:

[...] é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7)

Essa metodologia de ensino respeita o ritmo de aprendizagem de cada estudante e busca a personalização do ensino, visto que através dele é possível identificar o modo como cada um aprende. Como as atividades não precisam ser iguais em todos os momentos, o professor consegue perceber quando os alunos estão ou não avançando em determinado conteúdo podendo elaborar alguma forma de revisão ou atividades mais avançadas, dependendo do rendimento e aprendizado de cada aluno. Nesse sentido, é necessário criar:

[...] uma solução híbrida que dê aos educadores o melhor dos dois mundos – isto é, as vantagens do ensino on-line combinados com todos os benefícios da sala de aula tradicional. A opção disruptiva é empregar o ensino on-line em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional e foquem inicialmente nos não consumidores que valorizam a tecnologia pelo que ela é – mais adaptável, acessível e conveniente. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 15)

O que deve-se saber claramente é que trabalhar com tecnologias sem um propósito e sem explorá-las ao ponto de maximizar os conhecimentos e desenvolver habilidades nos estudantes não faz sentido. O professor precisa ter segurança e firmeza ao levar esse recurso para a sala de aula e usá-lo com muita criatividade, conforme ressaltam Bacich, Neto e Trevisani.

A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital. (2015, p. 47)

Os alunos já estão acostumados com esse mundo e devem ser desafiados pelo professor, que precisa habituar-se ao meio tecnológico e adequar seu plano de aula.

Não há obstáculos. Todos os estudantes têm uma habilidade extraordinária para usar esse tipo de ferramenta. Agora, os professores têm que conhecer tão bem quanto as crianças. Sobretudo, isso tem que ser utilizado numa ótica de aprendizagem colaborativa. Eu acredito que o professor precisa se capacitar, porque ele só pode ensinar tudo o que domina. Eu não acredito na formação do professor apenas para usar as redes sociais. O professor também tem que se esforçar. Utilizar isso para si próprio. É só uma questão de entrar nessa cultura. (MESQUITA, 2013, p. 1).

Antes de tudo, o professor precisa estar disposto a inovar e aberto a mudanças, em seguida deve conhecer e dominar as tecnologias, buscando capacitações e cursos de formação que o prepare para utilizar das tecnologias com segurança. A partir daí, o profissional se desafia e adentra no mundo tecnológico, inovando suas metodologias e fortalecendo o aprendizado dos seus alunos. Nesse sentido, a sala de aula também precisa ser reorganizada:

Se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e por meio das descobertas pessoais; se, além disso, entendo que “os outros” também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e “enchendo” o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir. (ZABALSA, 1998, p. 249).

Conhecendo seus alunos, o modo como cada um aprende e inserindo as tecnologias em sua prática, o professor precisa pensar como a sala de aula precisa ser organizada para obter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Para que as coisas deem certo e o ensino tenha mais qualidade, o apoio da escola é essencial, pois “o espaço físico deve estar em sintonia com as aulas híbridas no contexto da adequação dos conteúdos e na facilidade de acesso aos materiais.” (NASCIMENTO, 2015, p. 121).

[...] não podemos estar na nossa sala de aula como quem está em uma casa alugada na qual nada pode ser modificado. Muito pelo contrário, a sala de aula é um dos principais instrumentos com os quais contamos para desempenhar a nossa tarefa de educadores (as). (ZABALSA, 1987, p. 122).

Portanto, é de responsabilidade do professor ver a sala de aula como um espaço diferenciado de aprendizagem. A sala de aula tradicional, com carteiras alinhadas já está ultrapassada e não estimula a aprendizagem dos estudantes. Em alguns momentos as carteiras

podem estar alinhadas, porém o movimento do mobiliário e dos estudantes é necessário para que o ensino ganhe vida e significado.

Com professores comprometidos e dispostos a inovar, alunos com sede de aprender de maneiras diferentes, pais incentivadores e uma gestão que prime por um ensino de qualidade o Ensino Híbrido tende a se concretizar em uma excelente alternativa de tornar a escola um espaço mais amplo e atual de aprendizagem. Assim,

O ensino híbrido vem ao encontro das necessidades recentes de descobrir a melhor prática educativa para professores e escolas. Trata-se de um modelo de ensino que pressupõe o uso da tecnologia para o desenvolvimento das atividades dentro e fora da classe, em que o aluno é estimulado a buscar o conhecimento com a mediação do professor e da escola. (SILVA; CAMARGO, 2015. p. 181).

O aluno deixa de ser um mero receptor de informações e conteúdos e passa a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sua criatividade, criticidade e autonomia. Porém,

A preocupação e a necessidade de elevar o nível de personalização e de autonomia dos alunos, bem como de mudar o formato das aulas e o uso dos seus conteúdos disciplinares, são discussões anteriores ao advento desse tipo de modelo de ensino. Contudo, o caráter inovador do *blended* potencializa os resultados e permite uma melhor avaliação do professor sobre a real situação de aprendizagem do aluno e dos caminhos a serem seguidos, respeitando o ritmo, as habilidades e as competências dos estudantes em cada disciplina. (SILVA; CAMARGO, 2015. p. 183).

O Ensino Híbrido possibilita uma flexibilidade no planejamento, tirando o foco do ensino somente em sala de aula, pois o conhecimento é compartilhado através de vários meios e assimilado em diferentes ambientes. O aluno é motivado a participar mais ativamente das aulas, interagindo e fazendo associações com as suas vivências. O desafio da escola é grande e a equipe de professores precisa estar empenhada em auxiliar os estudantes para que tenham um futuro próspero e estejam preparados para enfrentar a vida em todos os seus sentidos. Para isso:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 34).

Dessa forma, o professor deve propor atividades desafiadoras aos estudantes para que os mesmos exercitem sua criatividade e desenvolvam diferentes habilidades. O trabalho com tecnologias vem de encontro a isso e mune o professor com diferentes alternativas para dar mais dinamicidade às suas aulas. Vivemos em uma era de mudanças, onde inovações surgem todos os dias e os alunos devem ser formados de acordo com a realidade social em que estão inseridos.

ENSINO HÍBRIDO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

No caso das aulas de matemática especificamente, o Ensino Híbrido surge como uma alternativa para tornar as aulas mais significativas e como uma maneira de atrair a atenção dos alunos, mobilizando o gosto pela disciplina. É importante salientar que:

[...] para qualquer programa ter sucesso, as crianças precisam ser livres para arriscar e para errar. A tecnologia tem um papel importante na abordagem e contribui muito para essa liberdade. Quando os alunos se sentem mais estimulados e inspirados, passam a entender que o aprendizado é contínuo durante a vida, que não é restrito ao ambiente escolar. (ELIZONDO apud KALENA, 2014).

Com essa liberdade propiciada pelo uso das tecnologias, os alunos tendem a participar mais ativamente das aulas e passam a ter uma visão diferente da matemática que antes era vista como descontextualizada e sem sentido no cotidiano. Com o Ensino Híbrido, os alunos terão acesso ao conteúdo em diferentes ambientes antes da aula desenvolvendo estratégias para aprender com autonomia, aprendendo a trabalhar em grupo e tendo o complemento do professor para que a aprendizagem esteja completa. Alguns dos benefícios para o estudante são:

[...] a motivação - que substitui a frustração por não aprender e não acompanhar o ritmo, ditado, muitas vezes, pelo professor - e a maximização do aprendizado, no sentido de que o aluno tem oportunidade de aprender de forma individual, com o grupo, com o uso das tecnologias e, efetivamente, com o professor. (SCHNEIDER, 2015, p. 71).

Motivar os alunos a aprender matemática vem sendo uma constante luta dos professores. O desafio de ensinar e criar no aluno o desejo por aprender está cada vez maior na atualidade. O aluno está em meio a diferentes tecnologias e inovações e fica difícil para o professor acompanhar esses avanços que acontecem em tempo real. Repensar suas aulas nesse

cenário é essencial, o aluno precisa de alguma forma ser mobilizado a ter sede por aprender. O acompanhamento individual do professor e a preocupação com o modo com que cada aluno aprende são destaques do Ensino Híbrido e podem trazer uma infinidade de benefícios:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante em meio a tanta informação disponível e ajuda os alunos a encontrarem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno. (MORAN, 2015, p. 42)

O Ensino Híbrido pode consistir, portanto, em um modelo de aprendizagem que auxilie na maximização dos conhecimentos matemáticos dos alunos, valorizando seus saberes e desenvolvendo sua autonomia e seu gosto pela disciplina. No momento em que se gosta do que se aprende, as coisas passam a fazer sentido e participar das aulas deixa de ser uma obrigação. Uma das opções mais interessantes é a aula invertida, onde:

[...] o docente propõe o estudo de determinado tema, e o aluno procura as informações básicas na internet, assiste a vídeos e animações e lê os textos que estão disponíveis na *web* ou na biblioteca da escola. O passo seguinte é fazer uma avaliação, pedindo que a turma responda a três ou quatro questões sobre o assunto, para diagnosticar o que foi aprendido e os pontos que necessitam de ajuda. Em sala de aula, o professor orienta aqueles que ainda não adquiriram o básico para que possam avançar. Ao mesmo tempo, oferece problemas mais complexos a quem já domina o essencial, assim, os estudantes vão aplicando os conhecimentos e relacionando-os com a realidade. (MORAN, 2015, p. 40)

A ideia é que os alunos tenham acesso a um material previamente preparado e enviado, seja este em forma de texto ou vídeo, e que, em casa ou no local que achar conveniente possa estudar e tentar compreender sozinho e em um segundo momento, esses conhecimentos são reelaborados e reorganizados em sala de aula com auxílio do professor e dos colegas. Esse processo exige que o aluno pense e reflita sobre determinado conteúdo e organize concepções com autonomia para expressar em sala de aula o que entendeu. Uma excelente e completa opção de plataforma adaptativa gratuita para o ensino de matemática é a Khan Academy, onde:

Vídeos-aula e dicas de resolução de exercícios acompanham todos os conteúdos. Os professores podem organizar seus alunos em classes virtuais e analisar o desempenho geral e individual, facilitando intervenções específicas. Há um sistema de pontuação e medalhas que motiva a participação dos alunos e promove a competição entre eles. Com base em seu sucesso nos desafios diários que a plataforma disponibiliza, os estudantes podem atestar o domínio de conteúdos,

promovendo, assim, seu avanço para conteúdos mais complexos. (SUNAGA; CARVALHO, 2015, p. 148)

Este é apenas um dos recursos disponíveis na internet que pode ser usufruído pelo professor para que seus alunos tenham sucesso na disciplina de matemática. Nesta plataforma os alunos aprendem em seu próprio ritmo e são desafiados constantemente, o que os motiva a esforçar-se e estudar mais.

CONCLUSÃO

Com todas as mudanças e inovações tecnológicas que nos acercam é impossível permanecermos com as mesmas metodologias, os mesmos recursos e as mesmas aulas. Com a geração de alunos que temos nas escolas, inovar tornou-se uma necessidade e o cotidiano escolar precisa ser repensado. A informação disponível em qualquer lugar em tempo real exige que a escola evolua em vários aspectos.

Sabe-se que o desafio é grande tanto para professores quanto para a gestão e para a comunidade escolar como um todo. Mudar sempre gera desconforto, assusta, mas muitas vezes é imprescindível. Os profissionais precisam abandonar certas crenças, desconstruir teorias e ver no novo uma possibilidade de tornar os alunos mais autônomos, criativos e críticos fazendo com que ele deixe de ser um mero expectador.

A matemática já não é bem vista pelos alunos por ser complicada e estudada de maneira descontextualizada. Precisamos mudar essa realidade e fazer com que os alunos tenham outra visão da disciplina demonstrando sua aplicabilidade e buscando formas de ensinar que valorizem os conhecimentos prévios e desenvolvam habilidades essenciais dos estudantes. O uso de tecnologias pode ser um meio de transformar esse cenário e o Ensino Híbrido pode ser uma das soluções para as deficiências do ensino dessa disciplina.

Nessa busca incansável por fazer com que as aulas de matemática sejam mais significativas e produtivas, abordou-se neste trabalho o Ensino Híbrido como uma das possíveis soluções, que se bem pensado e utilizado pelo professor pode trazer inúmeros benefícios para o ensino dessa disciplina.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

CRISTENSEN, M.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva**. Uma introdução à teoria dos híbridos. Instituto Península (Trad.). Fundação Lemann. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Jane et al. **Metodologia e Didática do Ensino de Matemática**. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufm.br/shared/verArquivo?idArquivo=2029456&key=33054b3777d727f08cc928fa5a89bced>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

KALENA, F. **Quando uma professora inspirada usa o ensino híbrido**. 2014. Disponível em: <<http://porvir.org/porpessoas/a-chave-para-ensino-hibrido-e-equilibrio/20140424>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

MESQUITA, D. Internet e escola de mãos dadas. **Revista Gestão Educacional**. Disponível em: <<http://www.gestaoeducacional.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/115-internet-e-escola-de-maos-dadas>>. Acesso em: 26 out. 2016.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NASCIMENTO, Maria Alessandra Dubowski Nascimento. A experiência da Escola Municipal Profª Coraly de Souza Freire. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SCHENEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DA LEITURA À CRIAÇÃO LITERÁRIA E CINEMATOGRAFICA: SENSIBILIZAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

João Pedro Wizniewsky Amaral
Rafael Salles Gonçalves

Resumo: Trazer ao estudante a possibilidade de criar uma obra de sua autoria estimula seus processos de autonomia e empoderamento, além de ter sua voz amplificada. É notório que muitos alunos com habilidades artísticas ou alto potencial criador podem ser reprimidos em aulas extremamente conteudistas, por exemplo. A arte, então, surge como uma forma de expressão em que alunos possam se tornar mais livres, atuantes cooperativos, autônomos e proativos. A partir da literatura e do cinema, elaboramos um projeto didático que desenvolvesse as habilidades da leitura e da criação de estudantes de rede pública. O projeto foi realizado no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (Santa Maria-RS), durante outubro e novembro de 2016. Alunos de três turmas de 7º ano leram diversos microcontos, analisando a estrutura deste gênero. Posteriormente, cada aluno foi desafiado a criar seu próprio microconto de até três linhas, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Por fim, cada turma elegeu as duas melhores histórias e transformaram-nas em roteiro de cinema para realizar a produção de um curta-metragem. O trabalho despertou o processo criativo dos alunos de forma satisfatória e surpreendente. Notamos grande empenho e protagonismo dos alunos, além de uma positiva sinergia no trabalho em equipe. Todas as turmas tiveram estudantes interessados em produzir suas histórias, desenvolver seus personagens e tomar papéis de decisão durante a gravação dos filmes.

Palavras-chave: Microconto. Ensino Fundamental. Cinema. Leitura. Criação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um relato de um projeto de criação literária e cinematográfica por meio do gênero literário microconto. O trabalho foi desenvolvido entre os meses de outubro e dezembro de 2016 no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, escola pública de Santa Maria, Rio Grande do Sul, em três turmas de 7º ano do ensino fundamental. Ano passado, a escola Olavo Bilac, a mais antiga da região central do estado, completou 115 anos e, durante o segundo trimestre, ela serviu como espaço de ocupação de alguns estudantes. Nesse período dos dias de ocupação, estudantes sentiram a necessidade de alavancar seus conhecimentos discursivos e audiovisuais, pois usaram esses recursos como formas de registro e de defesa dentro do movimento.

Além do mais, no ambiente de sala de aula, nós professores percebemos o grande interesse e empenho dos estudantes, tanto de ensino fundamental como secundaristas, em um ensino voltado para atividades que desenvolvam a criticidade e criatividade, em detrimento de

aulas meramente conteudistas. Desse modo, entendemos que a arte é a melhor ferramenta didática para conseguir esse tipo de ensino, que forma alunos mais atuantes, autônomos, proativos e cooperativos. Dentre as diversas modalidades artísticas, escolhemos executar esse projeto através da literatura e do cinema, pois elas estão presentes no dia-dia de qualquer estudante e inclusive além do ambiente da sala de aula.

Visando desenvolver a autonomia dos alunos, lembramos Libâneo (1994), que afirma que este é um objetivo essencial da formação do sujeito:

[...] A inserção no trabalho e o exercício da cidadania participativa requerem sujeitos autônomos, criativos, capazes de pensar com sua própria cabeça. Destaca-se, portanto, o investimento na formação de sujeitos pensantes (formação do pensar, de atitudes, de valores, de habilidades) implicando estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar (LIBÂNEO, 1994, p. 37).

Trazer ao estudante a possibilidade de criar uma obra de sua autoria estimula seus processos de empoderamento, além de ter sua voz amplificada. A atividade artística é um processo importante a ser trabalhado com todos os alunos, pois a cultura está intimamente ligada aos fundamentos da LDB, como assegurar ao educando a formação comum para o exercício da cidadania e “fornecer-lhe meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), além de difundir “valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996).

A partir disso, ao promover a autonomia do aluno com a criação literária e audiovisual, nós professores devemos concentrar-se também em questões éticas. É dever do educador promover o respeito em diferentes experiências e atividades. Os discentes fazem parte de uma sociedade em que é necessário conhecer atitudes éticas e suas consequências. Não estamos aqui preocupados apenas com a arte por si mesma: almejamos uma formação integral do aluno. “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”. (FREIRE, 2010, p. 34).

Assim, esse projeto tem como objetivo principal promover a criatividade dos alunos de Ensino Fundamental através da linguagem literária e cinematográfica. Já os objetivos específicos são: identificar e analisar características do gênero microconto; elaborar uma produção literária dentro desse gênero; estabelecer relações interartísticas entre literatura e

cinema; produzir um curta-metragem a partir de alguma história original produzida pelos alunos; e ressignificar o uso de tecnologias como uma ferramenta de produção artística.

DA LEITURA À CRIAÇÃO DE MICROCONTOS

Para dar início ao projeto, selecionamos três turmas de 7º ano, com alunos entre 12 e 15 anos, durante as aulas de inglês. O ideia e execução do projeto foi previamente discutida com a coordenação e a direção escolar, das quais tivemos total respaldo, ainda que parte do corpo docente apresentou resistência a ele. Embora não trabalhamos com textos em inglês (somente nos filmes), esse é um projeto interdisciplinar, que dialoga com outras matérias das áreas das linguagens, humanidades e artes. Antes de uma aula de inglês, tem-se uma aula de linguagem. Logo, ainda que não abordássemos conteúdos específicos da língua inglesa nesse projeto, desenvolvemos um trabalho de identificação e análise textual e sensibilização e criação artística com os alunos, o que cremos ser um dos objetivos de qualquer disciplina da área da linguagem.

Decidimos trabalhar com microconto porque é um gênero literário caracterizado pela brevidade e simplicidade. Assim, os alunos, além de terem menos chance de demonstrarem uma resistência quanto à extensão dos textos, caso optássemos por outro gênero (conto ou crônica, por exemplo), a linguagem simples poderia tranquilizá-los.

O gênero microconto por si só já é problemático no campo dos estudos literários: há quem nem o considere como gênero. Também chamado de miniconto, nanoconto ou *flash narratives*, este é um gênero atrelado à literatura contemporânea e carente de discussões profundas. Controverso, o microconto existe há mais de um século, tendo como referências os escritores Kafka, Cortázar, Borges e Donna Hill. Podemos dizer o conto, gênero consolidado no modernismo produziu o gênero microconto, que incorpora características e necessidades da pós-modernidade.

A produção precursora do gênero microconto é *Dinossauro*, de Augusto Monterosso (2005). Marcelino Freire, afirma que esse texto é o “microconto mais famoso do mundo” (FREIRE, 2004, p. VI). Unifrasático e minimalista, *Dinossauro*, na versão original em espanhol possui nada mais nada menos que 43 letras: “*cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*” (MONTERROSO, 2005, p. 90). Uma tradução possível desse microconto é “quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”.

Observamos que, apesar da concisão, o texto contém todos os principais elementos de análise literária: personagem (o dinossauro), narrador (em terceira pessoa heterodiegético), tempo (caracterizado pelos verbos no passado), espaço (*allí*), enredo (duas ações em sequência) e ponto de vista. Além do mais, notamos que outras características da literatura se fazem presentes, como a ambiguidade e o papel crítico social. Por exemplo, logo no primeiro período não sabemos quem é a personagem que acorda. Também tal conto pode ser lido como uma crítica política, fazendo uma analogia de personalidades dessa área com o personagem do dinossauro.

Aqui no Brasil, uma seleção de microcontos foi lançada em 2004. Organizada pelo escritor pernambucano Marcelino Freire, a obra *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século* é um marco desse gênero para a literatura nacional. Cem escritores brasileiros, como Antonio Prata, Cintia Moscovich, Daniel Galera, Dalton Trevisan e Cristina Alves estão reunidos nesse volume que contempla *microcontos* inéditos de até 50 palavras. Pouco extenso, o livro faz clara referência a *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*, organizado por Ítalo Moriconi. Até o prefácio exibe menos de 50 palavras.

Alguns exemplos de microcontos que estão nessa obra são: “A mala é bem grande, mas não sei se cabem as pernas” (FREIRE, 2004, p. 35), de Arthur Nestrovski ou “Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás” (FREIRE, 2004, p. 45), de Cíntia Moscovich.

O microconto aqui nos serve principalmente pela brevidade e pelo seu rápido apelo à linguagem poética. Ele é uma espécie de gatilho efêmero da literatura, usado como uma porta de entrada para uma sensibilização artística, poética e literária. Aproveitamos desse gênero também a capacidade de prender a atenção de alunos da geração Millennials (ou geração Y, nascidos na virada do milênio). Desta geração, reclama-se justamente da falta de atenção, culpando muitas vezes erroneamente o uso da tecnologia. Por isso, julgamos necessário usar essas tecnologias ao nosso favor nesse projeto, e mostrar que não precisamos separá-la da arte, por exemplo. Negociamos, portanto, com elementos de interesse de alunos.

Com o microconto como objeto, preparamos um cronograma para trabalhar com a leitura, a interpretação e a criação textual. Em um primeiro momento, mostramos alguns microcontos e propomos aos alunos analisar suas estruturas narrativas, divididas sempre introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão (mesmo que essa possa ser aberta ou inconclusa). Rapidamente os alunos identificaram essa estrutura e mostraram-se interessados na leitura, especialmente aqueles com a temática de terror.

Mostramos, então, alguns microcontos de terror de autoria anônima que surgiu a partir de um desafio realizado na internet. Como um concurso literário, as pessoas deveriam criar microcontos nesse tema com, no máximo, duas frases. Alguns desses microcontos podem ser conferidos a seguir:

Uma garota ouviu sua mãe chamá-la do andar de baixo. Quando ela estava saindo do quarto, em direção às escadas, sua mãe puxou-a de volta para o quarto e disse: “eu também ouvi isso. (TERROR, 2016)
Sempre estranhei como minha gata olha fixamente para mim – parecia sempre olhar fixamente para o meu rosto. Até que, um dia, notei que ela estava sempre olhando para trás de mim. (TERROR, 2016)

Após essas aulas teóricas, lançamos um desafio similar aos alunos. Agora eles eram os escritores e deveriam criar cada um seu microconto com no máximo três frases. O empenho das três turmas foi notável. Quase todos os alunos conseguiram escrever um texto original de acordo com a proposta. Entre algumas de suas produções, estão estas a seguir, duas de cada turma: *“Um dia eu acordei sem as minhas memórias. Quando as recuperei, descobri que eu não era quem eu pensava”*;

- *“Estava em meu quarto quando ouvi o barulho da televisão ligando. Eu moro sozinho”*;

- *“Um certo dia ouvi meus pais me chamando. Quando eu olhei no meu relógio eram 3 horas da manhã. Meus pais morreram há 1 ano”*;

- *“Eu costumo sonhar com arranhões por causa de meus animais. Numa noite sonhei com arranhões, mas percebi que era de verdade. Mas meus animais estavam lá fora”*;

- *“Um dia eu desafiei meu amigo a entrar num hospital abandonado. Hoje faz 5 anos que dá para ouvir os gritos dele”*;

- *“Dois amigos conversam pela webcam, até que um deles diz: “bem atrás de você”. Então ele se vira e não há nada. Volta para a tela do computador e percebe seu amigo rindo e tem alguém atrás dele”*.

A produção e os resultados nos surpreenderam de forma extremamente positiva. No entanto, a preferência quase unânime dos alunos pela temática de terror pode ter limitado a produção. Ou, talvez, podemos supor que seja mais fácil criar uma história curta dentro dessa atmosfera. De qualquer modo, para próximas execuções desse projeto, iremos fomentar e promover outros tipos de gêneros, tanto na apresentação quanto na produção.

DO MICROCONTO À PRODUÇÃO DE UM CURTA-METRAGEM

Em um segundo momento desse projeto, propomos uma transposição artística. Depois da criação de microcontos, selecionamos em conjunto, com cada grupo, dois textos por turma para transformá-los em um roteiro e, posteriormente, realizar o resto da produção cinematográfica - gravação e pós-produção. Barbosa e Santos (2014) destacam a importância do cinema em sala de aula, pois esta prática aproxima a discussão de conteúdos transdisciplinares e transversais, além de promover o letramento audiovisual.

Pelizzari (2002) também destaca o cinema como potencial didático na formação. Segundo ele, o cinema “tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens” (BARON et al., 2002, p. 39).

Antes de iniciarmos esse processo, ministramos duas aulas sobre cinema, em forma de oficina. O primeiro encontro serviu como apresentação do gênero cinematográfico curta-metragem e sua relação com o gênero literário microconto. Por ser um primeiro contato com a linguagem audiovisual em sala de aula, perguntamos aos alunos sobre seus gostos de cinema e sua frequência que eles consomem artefatos audiovisuais. Houveram relatos como: “Vejo 20 filmes por mês”, “espero até as onze para novela da Globo aquela”, “acesso Netflix todos os dias”. Percebemos como os alunos são engajados e têm uma boa bagagem cultural sobre essas produções. Alguns deles inclusive são *youtubers*, usuários que produzem vídeos com frequência em seus canais no site *YouTube*.

Neste momento, exibimos três curtas-metragens: “*Mr Hublot*”, vencedor do Oscar na categoria melhor curta-metragem em 2014, “*The present*”, vencedor do festival Anima-Mundi no mesmo ano 2014 e “*Tuck Me In*”, vencedor do festival do minuto 2015. Aqui justificamos por que trabalhar com narrativas curtas, tanto microconto como curtas-metragens em sala de aula. Cada turno possui 45 minutos, então elas favorecem o melhor aproveitamento do tempo, no sentido de poder discutir suas estruturas técnicas, estéticas ou temáticas. Assistir três filmes em um único turno mostrou-se muito proveitoso, pois conseguimos acompanhar as perspectivas dos alunos, trazendo novas provocações a cada filme.

Após a apresentação dos filmes, discutimos a narrativa de cada um, frisando uma proximidade entre a estrutura narrativa de textos literários, como o próprio gênero microconto. Os alunos, então, como exercício avaliativo, deveriam escrever o argumento de

dois dos filmes, após termos feito em conjunto a análise de um deles. Nesse argumento, os alunos precisavam descrever a introdução, problema, desenvolvimento, clímax e conclusão, bem como fizeram na produção de seus próprios microcontos.

Sequencialmente, encerrada a oficina sobre linguagem cinematográfica, cada turma se dividiu em dois grupos para a produção dos curtas, usando o microconto escolhido como argumento. O escritor de cada microconto ficou com o papel de diretor e os outros alunos delegaram-se funções como produção, maquiagem, figurinista e atores. Antes das filmagens, ainda, os alunos transformaram seus textos em um roteiro, e discutimos tal importância para o planejamento de qualquer produção cinematográfica. É interessante ressaltar aqui, que nessa fase do projeto os alunos também tiveram a oportunidade para expandirem suas narrativas, incluindo novas falas, ou aprimorando o enredo, promovendo ainda mais a criatividade deles. Com os roteiros concluídos, pudemos passar para as gravações cujas locações foram todas dentro da escola.

Precisamos de mais ou menos um mês para concluirmos as gravações. Contudo, não conseguimos fazer os alunos participarem do processo de pós-produção, pois estávamos quase no fim do ano e não teríamos tempo hábil. Essa etapa foi realizada por nós mesmos. As seis produções audiovisuais dos alunos estão todas disponíveis no *YouTube*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois desse longo e exaustivo projeto, avaliando a produção e o engajamento dos alunos, consideramos que o trabalho foi muito satisfatório, tanto para os estudantes como para professores. Seu desenvolvimento de fato despertou o processo criativo dos educandos surpreendentemente. Além disso, notamos o protagonismo dos alunos durante a realização de cada etapa desse trabalho e uma positiva sinergia no que tange ao trabalho em equipe. Enquanto muitas atividades avaliativas ainda presumem um culto à individualidade, esta mostrou-se solidária e colaborativa. Todas as turmas estavam interessadas na criação literária e cinematográfica, em desenvolver seus personagens e em tomar papéis de decisão durante a gravação dos filmes.

A literatura e o cinema são duas modalidades artísticas com as quais estudantes têm constante contato. Por isso, urge a valorização delas em sala de aula, principalmente no quesito criação. Pensamos na criação artística como uma forma efetiva de aprendizagem e formação de cidadão. Ideia essa que vai ao encontro do que Josso (2004) defende:

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros” (JOSSO, 2004, p.39).

Esperamos que o presente relato estimule (futuros) professores ou profissionais da área das artes ou das linguagens (ou, por que não, de qualquer outra área) a trabalharem com criação artística na escola. Esse é um espaço rico com pluralidade de experiências e ideias; portanto, um ambiente ideal e essencial para se pensar perspectivas otimistas para um avanço social. Como disse Lawrence Fishburne em *Matrix*, não é suficiente conhecer o caminho, você deve ser capaz de trilhar esse caminho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (Orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libertos, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, Marcelino (org.). **Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século**. Cotia: Editorial, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MONTEROSSO, Augusto. El Dinossauro y outros. In: LAGMANOVICH, David (org.). **La otra mirada**: antologia del microrrelato hispánico. Valencia: Menoscuatro, 2005, p. 86-90.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TERROR em duas frases: dá pra assustar com tão pouco? – o impacto de micro-contos de terror e o efeito narrativo. Disponível em: <<http://literatortura.com/2015/07/terror-em-duas-frases-da-pra-assustar-com-tao-pouco-o-impacto-de-micro-contos-de-terror-e-o-efeito-narrativo/>>. Acesso em: 03 de out. 2016.

BARON, M. P.; DOROCINSKI, S. I.; FINCK, N. T. L.; KRIEGL, M. D. L.; PELIZZARI, A. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM CAMINHO LÚDICO PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Patrícia Bortolini
Credinara Teresinha Albarello Casagrande

Resumo: O presente artigo tem como objetivo mostrar o que é inclusão, as leis que a amparam, ressaltando a Educação Infantil como base do estudo, dando ênfase na importância da ludicidade para a formação da criança, bem como sugestões de jogos e brincadeiras para o docente utilizar no planejamento. A pesquisa é qualitativa e de cunho bibliográfico, baseado na leitura de livros, revistas e artigos científicos. Inclusão é a matrícula e permanência do aluno com deficiências na rede regular de ensino. Entretanto, de acordo com as políticas públicas, os sistemas de ensino devem assegurar acessibilidade e eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, incluindo instalações, equipamentos e mobiliários, no transporte escolar, bem como a questão pedagógica. A inclusão de alunos com deficiências começa na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Nessa fase o lúdico é muito importante para o desenvolvimento da criança, jogos, brincadeiras e cantigas de roda precisam estar no planejamento do professor. Através do lúdico a criança reconhece seu mundo, desenvolve e auxilia em suas habilidades, pois através do jogo infantil ela começa a adquirir algumas regras, expressando seus sentimentos e desejos no mundo imaginário. Brincar não tem idade e nem preconceito. Desta forma, as brincadeiras precisam estar disponíveis para todos que desejarem brincar, sendo adaptados a crianças com deficiências, pois todos têm o direito de aprender brincando.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Lúdico.

INTRODUÇÃO

A temática “Educação Especial Inclusiva: um caminho lúdico para inclusão na Educação Infantil” surgiu a partir da necessidade de compreender e aprofundar conceitos de inclusão, como acontece na rede regular de ensino, quem é seu público alvo e as mudanças necessárias para que realmente aconteça. Buscou-se ainda estudos sobre a Educação Infantil, a importância de jogos, brincadeiras e cantigas para o desenvolvimento da criança e os benefícios da ludicidade, ainda pesquisou-se sugestões de jogos e brincadeiras para utilização no ambiente escolar.

Para a elaboração deste artigo, buscaram-se leituras de artigos científicos, revistas e livros sobre a temática, que contribuíram para a construção e para alcançar os objetivos almejados. Destaca-se que a inclusão de crianças com deficiências está acontecendo nas escolas e muitos professores salientam que não estão preparados para ter um aluno com deficiências na sala de aula.

Algumas escolas estão fazendo as adaptações necessárias para receber estes alunos, ainda os professores e a equipe diretiva da escola precisam realizar um trabalho coletivo com a família, pois somente conhecendo a realidade do aluno é que será realizado um trabalho inclusivo.

Um trabalho inclusivo é possível quando busca realizar atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e cantigas. Esse processo deve ser rotina durante as aulas de Educação Infantil, pois brincando a criança aprende e vive momentos de prazer, e o aluno com deficiências não é diferente, ele precisa interagir com os colegas e brincar com os demais e assim sua aprendizagem terá mais êxito.

É preciso estar preparado para ter um aluno com deficiências na sala de aula da rede regular de ensino, pois podemos incluir ou excluí-lo do ambiente escolar. O presente artigo apresentará na primeira etapa a inclusão de crianças com deficiências na rede regular de ensino, em seguida relatará sobre a Educação Infantil e a prática pedagógica. Após sobre a inclusão na Educação Infantil e por fim, sugestões de brincadeiras, de cantigas e de jogos inclusivos para crianças.

O QUE É INCLUSÃO

Falar de inclusão exige conhecimento e responsabilidade, não basta somente conhecer as leis é necessário saber amá-la como as demais na sala de aula. Inclusão é o acolhimento de todas as pessoas na rede regular de ensino, sem exceção, independentemente de cor, raça, classe social ou condições físicas ou psicológicas. A educação inclusiva não é apenas matrícula e frequência do aluno com deficiência em sala de aula na rede regular de ensino, e sim pensarmos no espaço que este aluno necessita para sentir-se incluído.

Incluir crianças com deficiências na rede regular de ensino exige uma grande mudança no ambiente, pois a escola precisa assegurar acessibilidade a estes alunos que apresentarem deficiências, precisa eliminar barreiras arquitetônicas urbanísticas, incluindo instalações, equipamentos e mobiliários, no transporte escolar, mudando na maioria das vezes seu planejamento pedagógico.

As propostas educacionais inclusivas exigem uma atenção constante dos professores para que não seja ferido o direito humano e indisponível de todos os alunos ao ensino escolar comum. Esse direito envolve necessariamente uma reorganização pedagógica nas escolas. (BRADO apud PRIETO, 2006, p. 80).

De acordo com Brado (2006), as escolas precisam rever seu planejamento pedagógico, precisam fazer as adaptações necessárias para que este aluno incluso consiga fazer parte desta turma de classe comum. Falar de inclusão não é falar da colocação de cada criança individual nas escolas, mas sim falar de um ambiente onde todos possam desfrutar do acesso e sucesso do currículo escolar, das atividades dispostas pela escola, sentindo-se membros da escola, da comunidade e valorizados de acordo com a capacidade de cada um.

A Constituição Federal de 1988 define, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A constituição ainda ressalta que este ensino será baseado em igualdade de condições e permanência do aluno na escola, ou seja, não basta estar matriculado, precisa frequentar e permanecer no ambiente de ensino. Para que haja inclusão de pessoas com deficiências é preciso que haja condições de acesso e permanência.

Outro aspecto relevante são os profissionais de ensino qualificados para atender a demanda destas pessoas com deficiências, professores formados em Libras, com estudos na área das deficiências, qualificados para atender a sala de recursos multifuncional, bem como a sala de aula regular inclusiva. Ainda, A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, e professores do ensino regular capacitados para melhor integrar estes alunos nas classes comuns.

De acordo com a constituição Federal de 1988 todos possuem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Sendo assim, precisamos oferecer profissionais especializados para trabalhar com estes alunos valorizando suas potencialidades e capacidades, sendo assim, as pessoas com deficiências também possuem liberdade para aprender o que gostam e/ ou aquilo que desempenham com facilidade.

Na LDBEN lei nº 9.394 de 20/12/96, capítulo IV, artigo 54, que se refere à criança e adolescente o direito à educação dever do estado oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na LDBEN, no capítulo V, artigos 58 e 59, refere-se à educação especial educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, lembrando que a oferta à educação especial tem início na educação infantil com crianças de zero a seis anos de idade.

O professor da rede regular de ensino precisa acreditar em seu trabalho desenvolvido com a criança com deficiência, e precisa acreditar muito mais no aluno com deficiência, que está ali para aprender de acordo com suas capacidades, pois o aluno com deficiência espera muito do professor; amor, carinho, dedicação e confiança.

As diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB nº2/2001 em seu artigo 2º determinam que,

Art. 59-A.O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Desta forma, construir uma escola com princípios inclusivos, é garantir o acesso e permanência e o sucesso do sujeito ao conhecimento cultural produzido pela humanidade. O professor não pode ficar esperando que a equipe diretiva busque formações e cursos, ele precisa buscar novos conhecimentos, novos estudos e formações que possam lhe auxiliar no planejamento e prática de suas aulas.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a Educação Infantil é entendida como a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em creches para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos. A responsabilidade de oferta foi incumbida aos municípios com o apoio financeiro e técnico dos estados e da união.

A Educação Infantil poderá ser ofertada em jornada integral igual ou superior a sete horas diárias, ou parciais com no mínimo quatro horas, deve ser oferecida em período diurno, sendo regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino. O dever da oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade é do estado, e sem requisito de seleção. É obrigatória a matrícula de crianças que completam quatro ou cinco anos de idade até 31 de março do ano que ocorrer a matrícula na educação Infantil. É preciso salientar que a matrícula na educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil encontramos a definição de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, p.12).

Toda criança precisa de momentos lúdicos, principalmente na escola de Educação Infantil, pois brincar, fantasiar, construir sua identidade faz parte de sua aprendizagem, sendo assim o professor de Educação Infantil precisa dispor destes momentos à criança, momentos de contação de histórias, músicas, poesias, brincadeiras e jogos. A aprendizagem da criança depende em grande parte dos estímulos que são propostos a ela, ou seja, um ambiente rico de objetos e materiais que despertem sua curiosidade e interesse.

Ainda, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil encontramos objetivos gerais para a Educação Infantil, possibilitando que o aluno desenvolva uma imagem positiva de si tornando-se cada vez mais independente, descobrir e conhecer seu próprio corpo, suas potencialidades e limites, desenvolvendo hábitos de cuidado com sua saúde. Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, ampliar suas relações sociais respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

Enquanto a criança brinca ela expressa seus desejos, emoções e sentimentos, ou seja, cria seu próprio mundo, quando a criança brinca percebemos que situações cotidianas estão inseridas em seu ato de brincar, explorando o ambiente com curiosidade brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

Um ambiente de educação infantil precisa ser acolhedor, limpo e confortável, ou seja, permitir que a criança sinta-se bem neste local, sentindo-se bem acolhida, segura, expresse suas emoções, despertando curiosidades, desenvolvendo suas habilidades e fazendo descobertas, pois a educação infantil tem como base o cuidar e o educar, e a escola e família precisam trabalhar juntas.

Auxiliando o professor nas atividades, o jogo infantil ajuda a conciliar o brincar e o estudar, transformando o brincar e o aprender numa forma lúdica. É através do jogo infantil que a criança começa adquirir algumas regras, expressando seus sentimentos e desejos no mundo imaginário. Cito como exemplo os jogos de regras, de construção e de faz de conta.

Segundo Froebel apud Kishimoto (2010) muitas brincadeiras de movimentos incorporando conteúdos escolares são também utilizadas na educação infantil. E ainda afirma que o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Complementando ainda Santos (2008) refere-se ao lúdico como significado de brincar, incluindo nela os jogos, os brinquedos e as brincadeiras e, é relativo também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte.

Desta forma o educador precisa disponibilizar materiais para seus educandos de acordo com a idade e a capacidade de cada um, a criança fazendo uso de suas capacidades e habilidades, e até mesmo conhecimento dos objetos produzirão resultados positivos. Desta forma a ludicidade facilita a assimilação de saberes, promovem momentos de interação entre as crianças e faz a aprendizagem ficar prazerosa. Sommerhalder ressalta que,

reconhecer a importância do jogo para a infância nos permite pensar num ensino e numa aprendizagem mais abrangente, envolvente e inserida na realidade, pois possibilita a ponte entre o real e o imaginário, sem perder de vista o vínculo entre o pensar, o agir e o sentir (2011, p.29).

Outro aspecto importante é a música nas aulas de educação infantil é cada vez mais reconhecida por seu valor na formação integral das crianças. Cantar, explorar instrumentos e materiais sonoros, dançar e expressar-se corporalmente, faz parte das atividades que devem ser realizadas nas aulas de educação infantil (PIZZATO, 2013,p.26).

Com certeza a ludicidade transforma a aprendizagem muito mais prazerosa e criativa, pois tanto a criança quanto o adulto, sentem interesse naquele que lhe chama atenção, ou seja, se a criança sentirá prazer em fazer parte desta fantasia, e o professor/educador sentirá mais êxito no seu trabalho.

De acordo com Vygotsky (1998), a arte de brincar pode ajudar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma.

Por sua vez, o professor de educação infantil precisa ser disposto a repensar a identidade e a história coletiva que vai sendo construída. Sua prática deve propiciar ao aluno o direito ao brincar, criar, aprender e enfrentar os desafios.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão de alunos com deficiências na educação infantil, primeira etapa da educação básica, faz os profissionais da educação ficarem preocupados com os métodos e meios que irão utilizar para realmente incluir esta criança às demais. É preciso formações sobre alunos com deficiências para os profissionais da educação, não basta simplesmente estar com o aluno na sala de aula se o seu trabalho pedagógico precisa ser repensado.

Na política Nacional para integração da Pessoa com deficiência, decreto nº 3.298 de 20 de novembro de 1999, em seu artigo 24 ressalta que a educação da criança com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano. Desta forma, precisamos aceitar que os profissionais da educação precisam buscar cursos e especializações para compreender o aluno com deficiências.

É necessário que o professor de educação infantil saiba identificar aquele aluno que apresenta alguma dificuldade, isso deve acontecer durante as atividades propostas, dentro do desenvolvimento de sua aula. Caso o professor perceber e/ou identificar alguma atitude ou dificuldade na aprendizagem do aluno dos demais colegas da sua turma, ele deverá entrar em contato com a equipe diretiva e coordenação da escola para realizar o encaminhamento desta criança a especialistas. É importante que a escola coloque as dificuldades do aluno para a família, sugerindo que realize uma avaliação com psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, entre outros profissionais capacitados para auxiliar pessoas com estas dificuldades.

Entretanto a LDBEN (Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional) em seu capítulo V da educação especial, faz referencia a qualificação do profissional da educação para trabalhar com alunos com deficiências, sendo exigido adequada em nível médio ou superior, complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educando na classe comum.

A escola precisa preparar juntamente com a família o aluno com necessidades especiais para o trabalho, oportunizando ele a se integrar na vida social em sociedade. Oportunizar estes alunos jogos e materiais lúdicos para que sua aprendizagem seja construtiva e prazerosa. Uma aprendizagem na educação infantil se constrói com ludicidade, com amor e dedicação por parte do professor e do aluno. Nesse sentido,

Para que a inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar. A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora (VITTA;VITTA;MONTEIRO, 2010,p.425).

Quando um aluno com deficiências é recebido em uma escola de Educação Infantil é preciso buscar informações a respeito de sua realidade, características de sua deficiência, como é sua relação com as pessoas que estão a sua volta, isso ajudará o professor de Educação Infantil a realizar um plano de trabalho realista e coerente à essa criança que está fazendo parte da rede regular de ensino.

Em um ambiente de educação infantil é necessário que se tenha uma rotina e nela é preciso que se inclua o momento de brincadeiras e jogos, despertando na criança o prazer em brincar e aprender ludicamente. Mas o que deve existir é respeito as suas potencialidades, propondo jogos e brinquedos de acordo com a capacidade de cada um.

Os jogos e brincadeiras são importantes para Crianças com deficiências porque o mesmo não será apenas uma atividade lúdica, mas também para superar suas barreiras, estas brincadeiras e jogos podem ser os mesmos que aplicamos e dispomos para o restante da turma, o que é preciso é analisarmos de que maneira poderemos aplicar com a criança com deficiência.

Brincar não tem idade, e nem espaço para preconceito e discriminação, os brinquedos e brincadeiras precisam estar disponíveis para quem quiser brincar, sendo inclusivos à qualquer criança com deficiência.

A partir do jogo, brincadeira e cantigas de roda a criança com deficiência desenvolve sua imaginação, sua criatividade, seu raciocínio, sua confiança e sua autoestima, a cooperação e ainda desenvolve a linguagem da criança. Através do lúdico a criança com deficiência conhece e respeita regras, sente-se incluída no ambiente infantil com os demais colegas, e interage socialmente. Atividades lúdicas propõem as crianças vivências e conhecimentos da sua realidade, de seu meio social, possibilitando na criança uma vivência mais inclusiva em sociedade.

O brincar Jogos como dominó, jogo da memória e bingos são alternativas para o professor propor a seus alunos, esses jogos são muito importantes para desenvolver o raciocínio matemático, lógico e a linguagem da criança, principalmente a criança com

deficiência, pois são atividades lúdicas que nos proporcionam colocar imagens, portanto através do lúdico é possível que toda criança aprenda e se desenvolva em um ambiente inclusivo. Podemos citar ainda jogos como boliche, quebra cabeça de encaixe, atividades com fantoches, brincadeiras com bilboquê, brincadeiras como caça ao tesouro, o mestre mandou, está pronto seu lobo?, caixa dos sentidos, festa da fantasia que proporcionam a criança momentos de prazer e diversão, contribuindo ainda para sua coordenação, equilíbrio, atenção, agilidade e cooperação.

O brincar inclusivo na Educação Infantil pode ser desenvolvido muitas vezes com alguns materiais simples tais como colchonetes e tapetes, massinha de modelar, fantasias e objetos usados, bolas de diferentes tipos e tamanhos, bambolês, tintas, argila, caixas de papelão (para entrarem dentro, fazerem casinhas), fantoches e fantasias.

É importante que a professora estimule os alunos a ajudarem os colegas que possuem alguma deficiência, para que todos possam brincar, e desenvolver a cooperação e espírito de inclusão desde a Educação Infantil e assim teremos uma sociedade inclusiva de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que as instituições de ensino façam as adaptações necessárias para receberem as crianças com deficiências, adaptar o espaço com rampas, corrimãos, banheiros para cadeirantes, profissionais qualificados para trabalharem com as deficiências, materiais inclusivos para melhor desenvolver a aprendizagem.

A inclusão começa na Educação Infantil, é nesta fase que o professor precisa dispor de brinquedos, brincadeiras e jogos para os alunos fazendo as adaptações necessárias para que o aluno com deficiência consiga interagir com os demais durante este momento lúdico e fundamental para sua aprendizagem.

É fundamental que a escola e a família realizem um trabalho coletivo com as crianças com deficiências, ou seja, que a educação tanto na escola quanto na família seja uma continuidade, e que estabeleçam uma relação de diálogo e compreensão, respeito e confiança.

Não basta somente o aluno estar matriculado na rede regular de ensino, é preciso que o mesmo frequente a escola, a criança precisa ser bem acolhida no ambiente escolar, valorizada de acordo com suas limitações e capacidades. É preciso à equipe escolar trabalhe junto para que a inclusão tenha êxito realmente, não basta somente o professor realizar seu trabalho, pois a inclusão é para todos!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. Institui a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência.** Disponível em <www.andi.org.br/infancia-e-juventude/legislacao/decreto-no-3298-politica-nacional-para-a-integracao-da-pessoa-portad>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004. **Institui normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 29 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. **Revista criança do professor de educação infantil.** A inclusão de crianças com deficiências na educação infantil. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2016.

CNRTA - Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva. Disponível em <<http://www.cti.gov.br/images/cnrta/pdf/Sala%20de%20Recursos%20Multifuncional%20-%20Rita%20Bersch.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2016.

INSTITUTO PARADIGMA. **Atividades Inclusivas.** Disponível em <<http://iparadigma.org.br/arquivos/cartilha%20atividades%20inclusivas.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

INSTITUTO MARA GABRILLI. **Brinquedos e brincadeiras inclusivos.** Disponível em <<http://img.org.br/images/stories/pdf/brinquedos.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** 16.ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MINISTÉRIO PÚBLICO – ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão Especial de Educação Especial. Parecer nº 56/2006. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3249.htm>> Acesso em: 29 maio 2016.

PIZZATO, Mirian Suzana. Brincando com a escuta musical na educação infantil. **Revista Pátio** - educação infantil e crianças de 0 a 3 anos, p. 26-29, abr./ jun. 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca, a criança, o adulto e o lúdico**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TIRIBA, Léa. **Educar e cuidar**: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Rio de Janeiro: Ática, 2005.

UNICEF. O FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Incluir brincando. Guia do brincar inclusivo**. Disponível em <http://files.unicef.org/brazil/pt/br_sesame_guiapdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

REPRESENTAÇÃO DO HOMEM E DA MULHER EM CANÇÕES DO FUNK: UM ESTUDO DE LETRAS DE ANITTA E MC GUIME

Karine Braga Pereira
Laisa Veroneze Bisol

Resumo: Este trabalho intenta verificar como acontece a representação de gênero do homem e da mulher em canções do Funk. Para tanto, os objetos de análise serão as letras de canções da cantora Anitta e do MC Guime, artistas que, neste estilo musical, são dois dos cantores mais populares do Brasil. O objetivo deste estudo é analisar o contexto da produção contemporânea do Funk brasileiro, especialmente no que diz respeito à representação de gênero. Para isso, a proposta consiste em analisar as representações das imagens do homem e da mulher através das letras das canções, verificando se há algum estereótipo dos gêneros através destas letras e, ainda, buscar ampliar a reflexão sobre objetos de pesquisa que não são clássicos para formação do profissional de letras. Entendemos que este estudo é uma das possibilidades de leitura que a canção nos possibilita percorrer e, que, portanto, é uma discussão que não se esgota.

Palavras-chave: Representação de gênero. Letras de canções. Funk brasileiro.

INTRODUÇÃO

A luta por equiparação entre os gêneros é histórica, o que é comprovado por uma busca incessante de construção de igualdade entre homens e mulheres em situações como acesso a trabalho, valorização financeira em funções profissionais, definição de perfil segundo gênero etc. Além disso, outros dados do contexto social brasileiro mostram que homens e mulheres vivem em situações bastante opostas: elas sofrem mais violência doméstica do que eles, algumas profissões de maior prestígio são relacionadas a eles, como as ligadas a Ciências Exatas. Cientes de um status menor, as mulheres passaram a reivindicar melhores condições de vida e valorização igual aos dos homens e isso repercute também na música, que é produzida por determinada sociedade e poderá refletir no pensamento, imaginário, valores e percepções do mundo a sua volta, tratando-se especificamente do Funk que é um estilo que traz letras de música com apelo ao sexual, ao consumismo, ostentação entre outros aspectos, nestas letras podemos encontrar estas diferenças no que diz respeito à representação de gênero.

O referido trabalho consiste na verificação de como acontece a representação de gênero do homem e da mulher em canções do Funk. Para tanto, os objetos de análise serão as

letras de canções da cantora Anitta e do MC Guime, artistas que, neste estilo musical, são dois dos cantores mais populares do Brasil, com milhões de CDs vendidos, músicas entre as mais tocadas nas rádios e mais baixadas na internet, além de ambos terem uma legião de fãs.

A partir disso, podemos nos questionar: Que imagem de mulher e do homem é representada nas canções, considerando também o gênero de quem as escreve? Há diferenciação na representação dos gêneros nas canções? Quais os valores sociais e os costumes estão representados nessas letras?

Para respondermos estes questionamentos, temos como objetivo geral desta pesquisa analisar o contexto da produção contemporânea do Funk Brasileiro, especialmente no que diz respeito à representação de gênero. Para tanto, analisaremos as representações das imagens do homem e da mulher através das letras das canções, verificaremos se há algum estereótipo dos gêneros através destas letras e, ainda, buscaremos ampliar a reflexão sobre objetos de pesquisa que não são clássicos para formação do profissional de letras.

Este estudo justifica-se, ainda, tendo em vista o trabalho com canções que fazem parte do cotidiano dos estudantes da educação básica. São produções de acesso facilitado, são músicas que tocam nas rádios, estão disponíveis na internet gratuitamente e também estão à venda em lojas especializadas. Sendo assim, crianças, jovens e adultos, podem consumir com facilidade os produtos musicais. Por tratar-se de um gênero textual que circula em vários ambientes a música tem que ser vista como um recurso didático para o ensino de língua portuguesa, um objeto de estudo capaz de aprofundar determinadas temáticas, ampliar o espaço intelectual do educando, sua autonomia e senso crítico.

Para este estudo é necessário o aporte de pesquisa bibliográfica, que permitirá a melhor compreensão teórica acerca do tema investigado. Ademais, com o intuito de verificar qual a imagem do homem e da mulher nas canções do Funk, realizaremos um estudo analítico descritivo.

A MÚSICA COMO LEITURA

A música e a literatura apresentam uma grande afinidade, sendo a voz humana o mais primitivo instrumento musical. Ferreira (2010, p.24) afirma “a música como arte de combinação dos sons é praticamente tão antiga quanto o ser humano, posto que o próprio ato comunicativo verbal é uma sequência de combinações sonoras e, portanto, em certa medida,

poderia também ser considerado música”. A música surgiu do canto e, no canto, o conteúdo é a poesia declamada melodiosamente. De acordo com Stefani (1987) a música afeta:

[...] as emoções, pois as pessoas vivem mergulhadas em um oceano de sons. Em qualquer lugar e qualquer hora respira-se a música, sem se dar conta disso. A música é ouvida porque faz com que as pessoas sintam algo diferente, se ela proporciona sentimentos, pode-se dizer que tais sentimentos de alegria, melancolia, violência, sensualidade, calma e assim por diante, são experiências da vida que constituem um fator importantíssimo na formação do caráter do indivíduo. (STEFANI 1987, p.23).

Esta afirmativa enfatiza a ideia de que, não é possível extinguir a música de nossas vidas e do nosso dia a dia, pois ela está em todo lugar, no entanto, devemos ter bom senso e tomar o máximo de cuidado para saber distinguir aquelas músicas que acrescentam algo positivo ou negativo em nós. Sendo assim, é importante analisarmos com criticidade as letras das canções, também como uma proposta de leitura com estudantes que estão aprendendo Literatura.

Ao abordar o objeto de pesquisa deste artigo, o Funk, é um estilo musical que se caracteriza pelo ritmo sincopado, a densa linha de baixo, uma seção de metais forte e rítmica, além de uma percussão (batida) marcante e dançante. Originou-se a partir da *soul music* que é o resultado da mistura do *rhythm & blues* e do *jazz*, por músicos afro-americanos, nos Estados Unidos (FERREIRA, 2013).

No final dos anos 1970 o Funk chega ao Brasil, invadindo a periferia carioca. O Inicialmente as letras falavam sobre drogas, armas e a vida nas favelas, posteriormente a temática principal do Funk veio a ser a erótica, com letras de conotação sexual e de duplo sentido. Uma das figuras principais do funk é o MC, que significa Mestre de Cerimônias ou *Master of Ceremonies* em inglês (FACINA, 2009).

REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NAS CANÇÕES DO FUNK

Para que haja um equilíbrio no relacionamento homem/mulher a importância social das mulheres enquanto seres que pensam e possuem papel ativo na sociedade foi e permanece sendo um desafio. Embora a diferenciação seja histórica e cultural, a igualdade de gêneros é considerada uma das bases para construir uma sociedade com menos preconceito e discriminação.

Apesar de muito já ter evoluído no segmento de igualdade de gêneros, e muitas conquistas terem sido obtidas pelas mulheres ao longo dos anos, ainda há na sociedade marcas que definem homens e mulheres por características específicas, construídas historicamente. Woodward (1999, p.10) afirma que “os homens tendem a construir posições do sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência”. Para Jonathan Rutherford apud Woodward:

[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora...a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação (RUTHERFORD, 1990, p. 19-20 apud WOODWARD, 1999, p.19).

Estes aspectos são refletidos também em canções e a partir desta pesquisa observaremos qual é a representação identitária de gênero nas músicas do Funk, o estudo das relações entre funk e gênero, retratadas e interlocutadas por dois cantores brasileiros, Anitta e MC Guime.

Gustavo Blázquez (2000, p. 170) apud Bisol (2014, p 27), afirma que a representação constitui-se, entre outros fatores, no ato de “tornar presente” aquilo que era ausente, sendo a imagem que “representa um objeto ou um fato”, atuando com a possibilidade de interpretação. Desta maneira podemos reconhecer na música uma das formas de representação inclusive de gênero e através dela uma possibilidade de entender fatos históricos que constam em algum local, para realizar a atualidade, fatos atuais, representando atualmente, o que já ocorreu ou o que foi imaginado, bem como interpretar o mundo a nossa volta.

Para ampliar os apontamentos sobre representação, recorremos a Stuart Hall (1997) apud Santi (2008), que explica que a representação liga o significado e a linguagem à cultura. Para o autor, representar é usar a língua/linguagem para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa para as outras pessoas. Assim a representação é parte principal do processo pelo qual o significado é produzido e é feito a troca do mesmo entre os membros de uma cultura. De maneira mais concisa, representar é produzir significados através da linguagem. Descrever ou retratar, junto a simbolizar e significar.

Neste contexto de significar determinada realidade representada, percebemos que isto só é possível através da identificação, ou seja, pela leitura, que vem precedida por tudo o que o receptor traz de experiências de sua cultura e da comunidade em que vive. Neste sentido, Compagnon (1999 apud BISOL 2014, p. 34) afirma que podem existir ruídos entre o autor, a obra e a mensagem e é preciso considerar que quem decodifica essa mensagem é justamente o

receptor. Sendo assim, além do ato da criação estão as particularidades inerente àqueles que realizam leituras das obras artísticas. Tendo em vista essas considerações, podemos pensar no papel da representação de gênero no campo da música, particularmente no estilo musical Funk, já que a representação pode ser compreendida como uma leitura da sociedade, e nela é possível abordar a crítica social, defender pontos de vista, enfim, manifestar-se.

Portanto, levando em consideração os aspectos citados bem como o atual crescimento do Funk brasileiro, foram escolhidas as seguintes canções que passam agora a ser discutidas:

Show das Poderosas – Anitta

A música "Show das Poderosas" é uma canção da cantora pop brasileira Anitta, gravada para o seu álbum de estreia: Anitta (2013). Foi composta pela própria cantora e lançada no dia 16 de abril de 2013 pela gravadora Warner Music Brasil. Nessa canção, a autora apresenta e defende a imagem de uma mulher “poderosa”, dominadora e independente, que se autodefine da maneira que lhe convém. No entanto, chama a atenção como é construída essa imagem nesse discurso da mulher “poderosa”, o estereótipo que tem sido propagado exaustivamente por diversos produtos midiáticos para consumo mercadológico a partir desse discurso acerca do corpo, da estética e da beleza, o que nos leva a questionar: será que para a mulher ser poderosa ela precisa descer e rebolar? A fim de analisarmos esta questão, temos como exemplo o trecho:

“Prepara que agora é a hora
Do show das poderosas
Que descem e rebolam”.

A música afirma que poderosa é quem desce e rebola, retratando a figura feminina somente por atributos físicos, usando da sensualidade e de uma certa vulgaridade para apresentar a imagem da mulher e, em seguida, expõe uma forma de conflito entre alguns “grupos” de mulheres chamadas “fogositas” em relação as mulheres “poderosas” e, nesse sentido, não há lugar no mesmo espaço geográfico, para esses dois grupos quando é apresentado o verso: "Expulsam as invejosas que ficam de cara quando toca". A partir disso, cabe uma reflexão crítica da tomada de consciência das necessidades pessoais e relacionais. Não podemos defender que as mulheres invejem outras mulheres porque é da "natureza" das mulheres. Aceitar e transmitir continuamente tal aceção é uma forma de manter a

dominação e a subordinação entre gêneros, uma vez que a mulher é enquadrada em um estereótipo. É o que podemos observar nos versos em destaque:

“Afrontam as fogosas
Só as que incomodam
Expulsam as invejosas
Que ficam de cara quando toca”.

Ao observar esses versos, vale destacar que a mulher realmente “poderosa” não se sente incomodada ao ver que outra mulher chama mais atenção, não tem necessidade de afrontar as fogosas e demarcar território e, muito menos, expulsar as invejosas. Neste sentido, para que de fato ocorra uma transformação social devemos pensar em homens e mulheres a partir do caráter relacional de poder, considerando que não existe apenas uma mulher ou um homem, mas sim, diferentes construções simbólicas de papéis que são flexíveis e mutáveis ao longo do tempo transgredindo as normas de comportamento, dominação e de poder impostas pela sociedade aos gêneros. Todavia, a letra segue com a ideia da força da mulher numa lógica sexual, provocante. Apresenta o sentido de mulher “poderosa” aquela que causa “admiração” nos homens através da sedução, que é atraente e no discurso comum deixa qualquer homem “babando”, o que fica nítido nos versos a seguir:

“Quando começo a dançar eu te enlouqueço, eu sei
Meu exército é pesado a gente tem poder
Ameaça coisas do tipo você vai
Solta o som que é pra me ver dançando
Até você vai ficar babando
Para o baile pra me ver dançando
Chama atenção a toa
Perde a linha fica louca”.

Evidenciamos, que nesta parte da letra da música, novamente é apresentado um estereótipo do gênero feminino: ela dança não porque quer e gosta, mas para agradar o homem, para “deixá-lo babando” e chamar a atenção. Embora a canção descrita apresente um ritmo marcante e tenha caído no gosto das pessoas, podemos problematizar o seu conteúdo, que atribui às mulheres valores superficiais através de seu corpo e sensualidade e agrado ao outro.

Blá Blá Blá – Anitta

A letra da canção “Blá Blá Blá ” foi composta pela cantora Anitta em parceria com Umberto Tavares e Jefferson Junior. Essa música faz parte do segundo álbum de estúdio da carreira da cantora, lançado originalmente em 23 de março de 2014 pela Warner Music. Na letra dessa música a mulher aparece como alguém que quer se mostrar independente, e o homem é representado como um objeto sexual, descartável. Esta canção apresenta uma letra “chiclete”, ou seja, pode fazer com que o ouvinte fique cantarolando depois de tê-la ouvido pela primeira vez. É o que observamos a seguir:

“Vou rebolar só porque você não gosta
Se não quiser me olhar, vira de costas
Você vai ter que aturar
Porque eu vim pra te provocar
E para de falar, blá blá blá”.

No trecho acima fica visível a exposição da mulher em um tom de vulgaridade e deboche, a mulher que se insinua para o homem, só para provocar usando-se da sensualidade para tais fins e, embora saiba que ele não está gostando da situação, continua se exibindo não ligando para o que ele fala, para o seu “Blá Blá Blá”. No entanto, podemos observar em “vou rebolar só porque você não gosta” que mais uma vez, a mulher demonstra que os atos são realizados não porque ela escolhe, mas porque ela visa uma reação do homem. Então, a “independência” na realidade não existe, ainda que ela busque isso, evidencia, a partir desta representação que suas atitudes estão formuladas em função dele.

Nos versos apresentados na sequência a cantora continua querendo mostrar-se independente, aqui a mulher não “obedece” ao homem. Vejamos:

“Você achou que não tinha
Nada a perder
Que eu fosse boba assim pra obedecer....
....Até que você faz bem
Mas não sou de ninguém
Sabe o que aconteceu?
Você perdeu!”

A partir desses versos cabe ressaltar que a mulher realmente não precisa ser submissa ao homem, mas sim, ser o que quiser, possuindo direito de escolha. Contudo, essa canção

reforça conceitos da mulher como objeto sexual, principalmente nos versos “até que você faz bem, mas eu não sou de ninguém”. Assim, embora a mulher almeje essa independência, é representada, através da letra desta canção, de forma objetificada, ou seja, a figura feminina aparece por sua liberdade apenas considerando aspectos físicos e voltados à sexualidade.

Em uma busca constante por respeito e igualdade entre gênero a letra dessa canção não contribui para mudar a imagem da mulher, que é representada apenas por suas características físicas e sua capacidade de provocar e rebolar, reforçando a ideia de que a inteligência e outros fatores de ordem psicológica e humanitária ficam em segundo plano. A mulher, aqui, aparece como objeto de prazer e sua liberdade se estabelece somente a partir dessa premissa.

Ela é aquela – MC Guimê

Amúsica “Ela é aquela” é composição do MC Guimê e foi lançada em 2013. No início da música o compositor apresenta a mulher como um ser cheio de sentimentos e sonhos, principalmente na crença do amor verdadeiro, uma mulher apaixonada, capaz de acreditar na conversa de um homem conquistador. Isso é apresentado no seguinte trecho:

“Ela é aquela que quer ser namorada
Que não basta uma pentada
Quer morar na mesma casa
Ela é aquela que ainda não é treinada

Por tudo fica gamada
Só Vive apaixonada
Ela é aquela virgem que não tem fim
Que acreditou em mim quando dei um papo assim”

O narrador masculino mostra superioridade ao dizer saber sobre os sentimentos da mulher, apresentando a figura feminina como “aquela que vive apaixonada, que quer ser namorada, por tudo fica gamada”, uma mulher que não tem opinião própria e senso crítico, que acredita na conversa de qualquer homem que tenta lhe conquistar, reforçando marcas estereotipadas atribuídas à mulher como a fragilidade. No trecho “ela não é treinada”, demonstra mais uma vez a superioridade masculina, que entende a mulher como alguém submissa que necessita aprender coisas sobre o amor, coisas que supostamente ele já sabe, reproduz-se, ali, a subordinação da mulher ao jogo de um poder ideológico.

A imagem da mulher no decorrer da canção é apresentada de forma banalizada:

“Relaxa, amor, contigo eu vou casar
Te fiz mil declarações mas, foi só até eu gozar
Te enganei esse tempo todo aqui oh

Que te peguei, barulhei, botei, soquei
Só falei a realidade depois que eu gozei
Te peguei, barulhei, botei, soquei
Só falei a realidade quando tu me satisfez”.

No fragmento “Relaxa, amor, contigo eu vou casar” novamente é demonstrada a superioridade da figura masculina, como se ele detivesse o poder sobre ela, sobre os sentimentos dela, sobre o relacionamento, acalmando-a, pois, ele vai ficar com ela, como se ela precisasse desse casamento, e ele estaria possibilitando isso. Além disso, no verso “Que te peguei, barulhei, botei, soquei” fica destacado o desrespeito a figura da mulher, a qual é identificada como um objeto de consumo em uma posição inferior à do homem que usa de seu poder de sedução para enganá-la e somente satisfazer seu desejo sexual. A forma como é descrita essa relação na letra da música evidencia também a violência sexual, onde o homem não se importa com o sentimento da mulher, somente com o seu prazer.

A discriminação com base no sexo é uma realidade que se encontra profundamente enraizada na canção apresentada, a representação preconceituosa do homem em relação a mulher é gritante. No conteúdo da letra da canção a mulher é destacada como objeto de prazer, e o homem sentindo prazer ao enganá-la e achando isso natural, ou seja, a partir de todos os direitos que as mulheres vêm conquistando, essa letra se mostra muito retrógrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo analisar o contexto da produção contemporânea do Funk Brasileiro, especialmente no que diz respeito à representação de gênero. Em nossa análise, estudamos as representações das imagens do homem e da mulher através das letras das canções, verificando se há algum estereótipo na representação dos gêneros através destas letras e, ainda, buscando ampliar a reflexão sobre objetos de pesquisa que não são clássicos para formação do profissional de letras.

Ao dedicarmo-nos ao estudo da representação do homem e da mulher em canções do Funk, especificamente nas canções: “Show das poderosas”, “Blá Blá Blá” da cantora Anitta e

“Ela é aquela” do MC Guime, evidenciamos que a temática mais recorrente gira em torno da sexualidade; tratando respectivamente da representação da mulher e do homem como objeto sexual e superioridade masculina.

Nas letras escritas pela cantora Anitta, foi possível observar a imagem da mulher e do homem construída segundo a visão feminina; as letras em si constroem um estereótipo a partir do discurso acerca do corpo, da estética e da beleza, a mulher é apresentada apenas por suas características físicas e sua capacidade de provocar e rebolar, os atos são realizados não porque ela escolhe, mas porque ela visa uma reação do homem. Então, ainda que ela busque mostrar nas canções a “independência”, essa na realidade ela não existe, e isso fica evidente nas atitudes que estão formuladas em função dele, o homem.

Pertencente a este meio cultural o MC Guimê, apresenta canções de funk que representam, em suas letras, o homem e a mulher a partir de uma visão masculina. No conteúdo observamos que a mulher é identificada de forma vulgar, como um objeto de consumo e prazer em uma posição inferior à do homem ostentado como superior, que usa de seu poder de sedução para enganá-la e somente satisfazer seu desejo sexual.

Nesse contexto, ressaltamos que, para além de identificar estas questões sociais, o estudo em questão é de grande valia para a construção da profissão docente, uma vez que abre um espaço amplo de discussão e disseminação de conhecimento. Através dos inúmeros caminhos que podem ser traçados através do estudo de letras de música, podemos edificar um aprendizado mais consciente da realidade de cada educando. Realizar esta ponte entre os gostos culturais dos alunos e o conteúdo necessário para formação dos mesmos é o grande desafio dos docentes nos dias de hoje, possibilitando assim a quebra de muitos tabus que envolvem a língua e o ensino. Entendemos, a partir deste estudo, a importância das possibilidades de leitura que a canção nos permite percorrer e, que, portanto, é uma discussão que não se esgota.

REFERÊNCIAS

ANITTA. Blá Blá Blá. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br> > Pop > A > Anitta>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Show das poderosas. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br> > Pop > A > Anitta>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Oficial. Disponível em: <<http://anittaoficial.com>>. Acesso em: 14 Nov. 2016.

BISOL, Laísa Veroneze. **Literatura, Cinema e Jornalismo: Memória, violência e guerra no romance e no filme O tempo e o vento e nos jornais O povo e A federação**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Letras- Literatura Comparada) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Disponível em: <<http://www.fv.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-82.pdf>>. Acesso em: 26 Nov. 2016.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/ESF, 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 jun. 2016.

FACINA, Adriana. **Não me bate doutor: Funk e criminalização da pobreza**. In: V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2009, Salvador-BA. Anais (on-line), Faculdade de Comunicação/UFBa, 2009. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19190.pdf>>. Acesso em: 08 Jun. 2016.

FERREIRA, Martins. **Como Usar a Música em Sala de Aula**. 7.Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Wladimir Jansen. História do Funk. São Paulo, Julho de 2013. Disponível em: <<http://profwladimir.blogspot.com.br/2013/07/historia-do-funk-artigo.html>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

HISTÓRIA.COM. **História da Música na Literatura**. 2010. Disponível em: <<http://www.ahistoria.com.br/musica-na-literatura/>>. Acesso em: 14 set. 2016.

MC Guimê. Ela é aquela. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mc-guime/ela-e-aquela.html>>. Acesso em: 14 Nov. 2016.

MORAES, J. JOTA de. **O que é música?** São Paulo: Nova Cultural Brasiliense, 1986.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argos.com.br/mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 17 nov. 2016

PAÍDOS. JORNAL O DIA. **Jornal Funk**. On-line 2016. Disponível em: <<http://www.jornalfunk.comunidades.net/>>. Acesso em: 14 set. 2016.

SANTI, Heloise Chierentin, SANTI, Vilso Junior Chierentin. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Revista Interdisciplinar da Graduação**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.usp.br/anagrama/Santi_Stuarthall.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

STEFANI, Gino. **Para entender a música**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LITERATURA INFANTIL: SUA IMPORTANCIA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E DA LEITURA E FORMAS DE SUBSÍDIOS PARA ALUNOS(AS) DO CURSO NORMAL

**Keiti Suelen De Azevedo Florencio
Leila De Fátima Haubert Fripp**

Resumo: O presente trabalho visa relatar a experiência dos bolsistas na formação acadêmica docente por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID-Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI - Campus de Frederico Westphalen. Este trabalho objetivou conscientizar os (as) alunos (as) do curso normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, mediante uma oficina, referente a importância da literatura na educação infantil e anos iniciais, buscando apresentar sugestões de atividades para utilizar as histórias dentro das salas de aula. Trabalhar o reconhecimento a cerca da importância da literatura infantil e incentivar o hábito da leitura na idade em que muitos outros hábitos vem a se formar, ou seja, na infância é a proposta deste artigo. Haja visto, que a literatura infantil é um dos caminhos que leva as crianças a desenvolver a sua imaginação, sentimentos e emoções de uma forma muito mais prazerosa e significativa. Esta leva as crianças à descobrirem um novo mundo, no qual os sonhos e a realidade se interligam, onde a fantasia e a realidade caminham juntas, fazendo com que as crianças possam descobrir e viajar por um mundo mágico. Nessa perspectiva a parte inicial do trabalho se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica abordando aspectos como a importância da literatura na educação. Na segunda parte do trabalho será apresentada a realização de uma oficina, mostrando os dados da pesquisa para os (as) alunos(as) do curso normal do Instituto Estadual De Educação Madre Tereza.

Palavras-chave: Oficina. PIBID. Literatura. Escola.

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil nos permite adentrar num mundo encantador, onde os sonhos se aproximam da realidade permitindo à criança viver a fantasia e a realidade simultaneamente. Oferecer na Escola esta possibilidade é garantir a formação de crianças e jovens leitores, futuros cidadãos conscientes e comprometidos com o mundo a sua volta.

Neste sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID-Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI - Campus de Frederico Westphalen desenvolveu na escola campo Instituto Estadual de Educação Madre Tereza no segundo semestre do ano de 2016, uma Oficina de Literatura Infantil com alunos do Curso Normal.

Cumprer destacar que muitas outras atividades são realizadas pelos alunos bolsistas desde que ingressaram no programa como o conhecimento da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal Ensino Médio, do Regimento Escolar, análise dos Planos de Estudos, planejamentos de seminários de leituras pedagógicas e coordenação de oficinas pedagógicas, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional entre outras ações educacionais. É de considerar que as atividades desenvolvidas no Programa PIBID são de muita importância para uma melhor formação docente, pois elas propiciam um espaço de reflexão para bolsistas – acadêmicos do Curso de Pedagogia, bem como, para as supervisoras da escola campo e coordenadoras de área, aproximando os estudos da Universidade com a realidade das escolas de Educação Básica e com o processo de formação continuada e profissionalização docente, aproximando teoria e prática. Hoje o foco deste estudo centra-se na Oficina de Literatura Infantil, atividade realizada com sucesso na Escola Campo.

Estar ciente da importância da literatura infantil e incentivar essa prática foi a proposta das oficinas realizadas na escola campo de atuação dos alunos bolsista do programa PIBID- Programa de Bolsa de Iniciação a Docência. Nesta perspectiva, a literatura infantil é um dos caminhos que leva a criança a desenvolver a sua imaginação, suas emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, sendo assim, Cagneti, (1996 p.7).

A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.

A literatura iniciada na infância pode ser a chave para um bom aprendizado escolar, pois é uma forma de prazer além de ser a porta para adentrar um mundo imaginário. O mundo dos livros sim é um instrumento capaz de trabalhar com a emoção e a capacidade de interação humana, não é apenas o “mundo” da comunicação e da linguagem em seu sentido amplo. Aquelas crianças que entram em contato com o mundo da leitura desde cedo tem muito mais facilidade para aprender e para se relacionar na escola. Em muitas das manifestações da literatura ela está relacionada com outros modos de expressão que formam a bagagem comunicativa da criança desde seus primeiros anos, na Educação Infantil, por isso dizemos que leitura é uma realidade interdisciplinar. Para Pinto (apud RUFINO e GOMES, 1999, pg.11):

A Literatura Infantil tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo. Para ele a leitura de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

A literatura infantil tem o poder de levar a criança à descoberta do mundo, onde sonhos e realidade se incorporam, onde a realidade e a fantasia estão intimamente ligadas, fazendo a criança viajar, descobrir e atuar num mundo mágico; mundo este que pode modificar a realidade em que vive. Mas muito mais importante que isso, se utilizada de modo adequado, é um instrumento de importância ímpar para construir o conhecimento do educando, fazendo com que ele veja a leitura não só como um ato de aprendizagem, mas também como uma atividade que lhe proporcione prazer.

Trabalhar através da leitura visa formar cada vez mais leitores, conseqüentemente formar escritores, pois aumenta a produção de textos eficazes a partir da prática da leitura.

Para construir uma sociedade letrada, onde homens e mulheres dominem a leitura e a escrita, fazendo uso constante de sua prática, se faz necessária uma grande contribuição dos pais e professores durante a infância. É importante desde cedo, para a criança, o contato com os livros, pois o livro é uma fonte valiosa que propiciará ao universo infantil, através da fantasia e da imaginação, uma compreensão maior de si e do mundo a sua volta. Desta forma é que entende-se a importância de colocar à disposição da criança diversas leituras de maneira fascinante e prazerosa, construir o hábito da leitura, criando rotinas de rodas de leituras onde a criança possa criar e recontar a partir do que já leu, e também possa manusear os livros de forma que sinta prazer, encantamento e familiaridade com os mesmos. Por isso é possível afirmar que a afetividade se faz presente unindo a textualidade com as emoções e os sentimentos da criança preparando-a para um mundo ativo, complexo e determinante para sua vida. Assim como nos diz Pint, (2004, p. 109):

[...] acredita-se que as duas estruturas (afetividade e cognição) funcionem psicologicamente de maneira dinâmica e construtiva, como peças conjuntas de um processo único de funcionamento psicológico, sendo assim de pouco valor dividirem-se em fragmentos dissociados entre si. Em cada experiência, o ser humano é cognitivo afetivo ao mesmo tempo, estando em proporções variáveis 'mais' afetivo ou 'mais' cognitivo, ou quem sabe ambas as duas somadas. Ou seja, sendo inseparáveis.

São vários os pesquisadores, que nos colocam que a literatura, principalmente a infantil, deve cumprir uma tarefa fundamental na sociedade em que estamos, de constante transformações: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.

A leitura uma vez iniciada na infância, é o início de um bom aprendizado escolar, além de aumentar as chances de a criança gostar de ler. Sem falar que esta vai proporcionar momentos bons e conhecimentos novos para as crianças, permitindo que elas viajem no mundo encantado, de fantasias e recheado de surpresas e grandes alegrias.

Todos sabemos que toda criança precisa ter estímulo, e é, nesse contexto, que se torna relevante para o desenvolvimento global da criança um ambiente o menos restritivo possível, onde haja uma gama de estímulos que ajudem na apropriação do conhecimento. Devido aos aspectos comportamentais afetivos e cognitivos das crianças, ela está predisposta à realização de atividades relacionadas à imaginação, pois precisa de fatores externos como modelos para construir e organizar seu pensamento. Neste sentido escolher de forma adequada um livro infantil, favorece a aprendizagem, a organização do pensamento e estimula o imaginário e a fantasia que fazem parte do universo da criança, assim como de qualquer ser humano.

O professor nesse processo será extremamente importante, pois ele será o mediador entre os seus alunos e o mundo da leitura. Por esse motivo, a literatura infantil, seja ela por meio dos contos de fadas, animais, gibis, lendas, mitos, histórias modernas, coleções, aventuras, fábulas, livros de imagens; precisam constar em suas rotinas e deve ser levada muito a sério, pois o professor precisa saber escolher e planejar atividades adequadas e diferenciadas em sua prática pedagógica para que assim desperte o interesse dos alunos. A literatura infantil constitui-se uma peça fundamental para a formação de novos leitores, além de educar, instruir e divertir, ela contribui valorosamente na construção de adultos pensantes e críticos.

Na sociedade em transformação, a literatura infantil tem por tarefa, servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio do leitor com o livro, seja no diálogo ou nas atividades literárias pela escola. Nesta perspectiva, Oliveira, (2005, p. 125) nos diz que:

Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca.

A escola é de suma importância para a literatura infantil, porque é o agente ideal para a formação cultural do indivíduo. Ela é o espaço privilegiado onde deverão ser lançados desafios que abrirão caminhos na mente humana rumo à aprendizagem. O estudo literário transmitido na escola é, de maneira geral, e em comparação com qualquer outro, o mais completo no estímulo do exercício da mente, na percepção do real, na consciência do mundo, no próprio estudo e conhecimento da língua e expressão verbal.

O educador que trabalha com literatura infantil deve ter em mente o seu papel de estimulador, orientador e mediador entre o aluno e a literatura que será o meio de acesso para o conhecimento e o mundo da cultura, que caracteriza a sociedade em que vive. O professor necessita estar ciente de que a criança é um aprendiz e busca, na sua interação com o mundo, interiorizar a sua cultura, as vezes por repetição da tradição familiar ou pelos valores e ideais impostos pela sociedade. É neste contexto que se firma o lugar que a escola representa na concepção de literatura. Novamente destaca-se a questão da afetividade tão importante entre professor e aluno, pois segundo Marchand, (1985, p.19).

[...] na prática pedagógica, podem surgir entre professor e aluno, sentimentos de atração ou de repulsão. Essas atitudes sentimentais têm o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno, rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino. O poder do professor é maior que o do livro, e a qualidade do diálogo estabelecido entre professor e aluno é importante para uni-los, criando um laço especial, ou para separá-los, criando obstáculos intransponíveis.

RESULTADOS

A seguir, apresentamos os resultados da realização da oficina de literatura infantil na escola campo no segundo semestre do ano de 2016: Disponibilização de artigos sobre importância da literatura infantil no processo de desenvolvimento e aquisição da leitura e da escrita na educação infantil e nos anos iniciais no processo de ensino-aprendizagem; Pesquisa referente à importância da literatura infantil na educação infantil e anos iniciais; Organização de técnicas para o trabalho com a literatura infantil; Apresentação e discussão das técnicas de trabalhar com literatura infantil com o curso normal; Resumo e Relatório do que foi desenvolvido; Realizar produção de artigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa PIBID, desenvolvido na escola campo vem proporcionando a formação dos acadêmicos com o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal Ensino Médio, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamentos, seminários e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais; buscando inseri-las em todas as vivências do cotidiano escolar da prática docente, conhecendo o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

Formação do leitor crítico constitui o maior desafio para os educadores. De fato, aprender a ler envolve diversos fatores. O texto deve despertar um sentimento no leitor. Este, por sua vez, poderá tornar-se um leitor crítico, sendo capaz de utilizar a leitura, de forma a compreendê-la e assimilá-la a sua vida, transformando-a em conhecimento, enriquecimento e prazer. Por isso, a leitura deve ser vista como uma fonte inesgotável de pesquisa e não como uma simples decodificação de símbolos gráficos.

Além disso, a inserção da leitura, no contexto escolar, deve ser de forma dinâmica e agradável, utilizando-se, por exemplo, do caráter lúdico que pode ser dado às estratégias de leitura. Dessa forma, enquanto o aluno “aprende a ler”, estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a sociabilidade e a integração. O gosto de ler, portanto, será adquirido através da prática e de exercícios constantes.

Avalia-se a atividade do Programa PIBID como sendo importantíssima para a qualificação da formação docente, uma vez que, o mesmo proporciona um espaço de reflexão para bolsistas – acadêmicos do Curso de Pedagogia, bem como, para alunos, professores e supervisoras da escola campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de educação básica, fortalecendo assim a formação continuada de sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13. impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008

OLIVEIRA, Ana Arlinda de; SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida Spindola. **Linguagens na Educação Infantil III – Literatura Infantil**. Cuiabá: Edufmt, 2005.

O METÓDO ESTRATÉGICO DA FOLHA ILUSTRADA PARA A AMPLIAÇÃO DA LEITURA DIGITAL

Larissa Bortoluzzi Rigo
Everton de Oliveira Cabral
Marcelo de Barros Tavares

Resumo: Este estudo pretende analisar a *fanpage* do Caderno “Folha Ilustrada” do Jornal **Folha de São Paulo** a fim de mapear os recursos e estratégias comunicacionais que são utilizados pelo jornal para se comunicar com os seus públicos de interesse por meio da leitura. A **Folha de São Paulo**, e o Caderno “Folha Ilustrada”, são entendidos aqui sob a ótica da conceituação de Organização (BALDISSERA, 2001) e Comunicação Organizacional (SCROFERNEKER 2015, KUSNCH, 2012). A metodologia utilizada para atender a essas construções, é a análise de conteúdo (GIL, 1989) que compreende o período do dia 11 a 18 de novembro de 2016 (KRIPPENDORFF, 1990). Por meio do *corpus* foi possível observar que a *fanpage* atende a um contexto de lógica comercial que os Cadernos de Culturas estão submetidos atualmente, isto é, se relacionam ao campo do jornalismo cultural, mas sob a égide do “celebrismo” (GOLIN, CARDOSO 2010), mesmo assim a página possui 5.857.558 – curtidas fazendo com que as pessoas participem e tenham uma leitura digital cada vez mais ampla. Além disso, o veículo de comunicação de meio digital impresso somente utiliza a Página do Facebook para reproduzir as matérias do *site*, não criando o que Shirky (2011) denomina como uma “Cultura participativa.

Palavras-chave: Estratégias Comunicacionais. Organização. Jornalismo Cultural.

INTRODUÇÃO

As ferramentas digitais se consolidam como alternativa para estabelecer a comunicação entre diversos públicos. Dados da “Pesquisa Brasileira de Mídia 2015” (PBM 2015)¹ sobre os hábitos de informações dos brasileiros, encomendada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) para compreender como o brasileiro se informa, traz a evidência dessa importância no cenário atual da comunicação.

De acordo com o documento que contou com mais de 18 mil entrevistas realizadas pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística), há uma crescente para as novas mídias. “A internet foi apontada por 42% dos brasileiros (1º + 2º + 3º lugares. Por esses critérios, ela ficaria atrás da televisão (93%) e, por uma pequena diferença, do rádio (46%)”. (PBM, 2015, p. 49) Já com relação as redes sociais e os programas que possuem trocas de mensagens instantâneas, o Facebook está em primeiro lugar com 83% dos entrevistados,

¹ Disponível no link: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>

seguido pelo Whatsapp com 58%, Youtube (17%), Instagram (12%) e o Google+ (8%). Por fim, o Twitter, somente foi mencionado por 5% dos entrevistados².

Por esse prisma, o conceito de organização, adaptado para esse estudo, é o proposto por Baldissera (2001). O estudioso entende que as organizações ou empresas (podem ser utilizados como sinônimos), são vistas como sistemas de “atividades conscientemente planejadas por duas ou mais pessoas, em regime de cooperação e visando a objetivos comuns”. Além disso, fazem parte desse cenário, “um conjunto de pessoas (recursos humanos) que exercem suas funções numa determinada empresa (estrutura física), realizando tarefas específicas mediante o emprego de conhecimentos e técnicas” (s/d)³.

Para dar conta desses pressupostos e atender ao objetivo proposto, o percurso conceitual deste artigo visa concatenar o conceito de organização a comunicação organizacional (SCROFERNEKER 2006, KUSNCH, 2012). Com base nesse subsídio teórico, será possível um exercício de compreensão acerca dos processos comunicativos utilizados pelo Caderno “Folha Ilustrada”, através da plataforma digital.

Isto considerado, a metodologia utilizada para atender a essas construções, é a análise de conteúdo, orientada sob a égide de Gil (2002), isto é, um método empírico, que depende do tipo de interpretação do objeto. Conforme Fonseca Júnior (2006, p. 286), “no contexto dos métodos de pesquisa em comunicação de massa, a análise de conteúdo ocupa-se basicamente com a análise de mensagens”. Ainda de acordo com o autor, o processo é dividido em três fases. A primeira delas é a “Pré-análise”, planejamento do que se pretende executar. A segunda é a “Exploração do Material”, em que a análise de fato se dá. E a terceira é o “Tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, em que, é possível chegar ao apontamento final da reflexão.

Com relação a delimitação do período para a análise do *corpus*, optei por observar a página do Facebook do Caderno “Folha Ilustrada” durante uma semana – do dia 11 a 18 de novembro de 2016. A hipótese para esse período decorre da constatação da obra de Krippendorff (1990), **Metodologia de análisis de contenido**: Teoria y practica, em que apresenta, que dentro da Análise de Conteúdo há uma probabilidade estatística pela

² Dados obtidos na página 50 do documento.

³ Um veículo de comunicação, neste caso, a **Folha de São Paulo**, se enquadra nos argumentos propostos por Baldissera (2001), justamente por ser uma empresa, possuir mão-de-obra técnica e específica para execução das tarefas que aludem ao contexto comunicacional. Esse é a justificativa principal para avaliar o Caderno “Folha Ilustrada” sob a ótica da comunicação organizacional, já que o conceito de organização está intrinsecamente ligado ao de comunicação organizacional - entendido como a comunicação da organização com seus públicos. (SCROFERNEKER, 2006)

construção de uma semana. O autor propõe que não há necessidade de averiguar um número maior e menor, pois não incidirá modificações no resultado da pesquisa:

Stempel (1952) comparo muestras constituídas por seis, doce, dieciocho, veinticuatro y cuarenta y ocho números de um periódico con los números aparecidos a lo largo de todo um año, y comprobó, utilizando como medida la proporción media de materias tratadas, que el aumento del tamaño de la muestra más allá de doce no producía resultados significativamente más precisos. (p. 100).

Assim, de acordo com a metodologia e a compreensão do objeto a ser observado, passo a tecer considerações pela configuração que dá conta das explanações em torno do que é a comunicação organizacional e sua relação com as estratégias comunicacionais.

A COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS COMUNICACIONAIS POR MEIO DA LEITURA

Sociedade global, aldeia global, sociedade em rede, cibercultura, sociedade da informação – as expressões de distintos autores (McLuhan, Castells, Lévy) com abordagens também diferentes, possuem como ponto de convergência reflexões acerca das transformações sociais provocadas pelo paradigma das mudanças tecnológicas. Pierre Lévy (1999) se utiliza da denominação “ciberespaço” e “cibercultura” para delimitar um novo espaço de comunicação, sociabilidade e organização neste novo mercado que é marcado pela influência da informação e do conhecimento baseados na tecnologia.

Essa sociedade que é marcada pelo uso das tecnologias, se transforma em uma “Sociedade em Rede Global”, apreendida sob a égide de Castells (2015, p. 70-71):

As redes digitais são globais, pois têm a capacidade de se reconfigurar de acordo com as instruções de seus programadores, ultrapassando fronteiras territoriais e institucionais por meio de redes telecomunicadas de computadores. Assim, uma estrutura social cuja infraestrutura esteja baseada em redes digitais tem a capacidade potencial de ser global.

Esse é o entendimento proposto ao termo “globalização”. O autor visualiza que a sociedade em rede é global, e todos são afetados pelos processos dessas redes, cuja principal característica está em constituir a vida humana. Assim, partindo do pressuposto de Castells (2015, p. 71) de que “a estrutura social é global, mas a maior parte da experiência humana é

local, tanto em termos territoriais quanto culturais” é que referencia a reflexão para entender como esse cenário globalizado requer novas perspectivas comunicacionais.

Esse contexto das tecnologias digitais, abarcado como um espaço de socialização acaba criando o que Shirky (2011) denomina como uma “Cultura participativa”, ou seja, o ato de compartilhar algo com outras pessoas. Conteúdos midiáticos e plataformas como Facebook proporcionam esse modelo de maior participação, engajamento do público. Por esse viés, Sousa (2014, p. 01), considera as redes sociais como “verdadeiras vitrines para o conteúdo dos veículos jornalísticos” Essa premissa é citada pela autora, haja vista, o fato de as redes sociais favorecem a identidade, fidelizando os leitores e sobretudo, atuando como distribuidores dos conteúdos, proporcionando a interatividade e melhorando a repercussão dos assuntos abordados.

Terra (2010) ao citar uma entrevista de Todd Defren, fundador da *Shift Communications* à revista **Bites** ainda em 2008, já ressaltava a exposição das organizações no meio digital: “A chave para usar as mídias sociais está em ter o que dizer e planejar como fazê-lo. A ferramenta em si é secundária, pois o contexto muda o tempo todo” (TERRA, 2010. p. 109). Tendo como balizadores as discussões em relação aos processos comunicacionais advindos da interação entre a organização e seus públicos, é que reside a importância do que é produzido pela organização. O poder nas sociedades em rede (CASTELLS, 2015) se caracteriza como um ambiente de interação social evidenciando diferentes processos comunicativos. Assim, para mapear os processos comunicacionais utilizados pela *fanpage* do Caderno “Folha Ilustrada” é que no próximo item, passo a categorizar esses formatos.

ESTRATÉGIAS E PROCESSOS COMUNICACIONAIS

As estratégias, estão diretamente relacionadas a comunicação organizacional, isto é, as formas de comunicação utilizadas pelo veículo para se relacionar com seus leitores. Para correlacioná-las é importante em um primeiro momento, avaliar a página que está alocada no Facebook. De acordo com informações da “Folha Ilustrada” na rede social, a página ficou criada em 11 de agosto de 2011, desde então, há um total de curtidas de 136.104 pessoas⁴.

⁴ A plataforma Facebook possui uma métrica baseada em logaritmos matemáticos que não são de total conhecimento público. “Pesquisas recentes demonstraram a limitação destas métricas quantitativas nas mídias sociais.” (SANTOS JUNIOR, 2016, p. 14) Mesmo com essas indicações, para estabelecer os critérios dessa

Também é possível acessar um link para seguir a página no *Instagram* e outro link remetendo ao conteúdo online do Caderno no site do Jornal **Folha de São Paulo**.

Dentre as métricas quantitativas provenientes do Facebook, estão as opções de “curtir”, “compartilhar” e “comentar” em cada post. Além dessas alternativas, também é possível visualizar os horários em que as publicações foram realizadas, já que, estas também representam processos comunicacionais utilizados pelo veículo em relação aos públicos. Há horários com maior índice de leitores conectados. Durante o período de análise, do dia 11 a 18, aconteceram interrupções de postagens no sábado, domingo, e na terça-feira (feriado nacional). Nesse sentido, foi possível acompanhar as publicações somente nos dias 11, 14, 16, 17 e 18. Nestes dias, ocorreram oscilações com relação ao número de posts. Conforme a Tabela 01, os horários para iniciar as publicações variaram entre 10h30 e 11h50, em média, a cada duas horas aconteceram postagens subsequentes que alimentaram a página. No dia 11, por exemplo, ocorreram somente três postagens, já no dia 14, foram seis, no dia 17, quatro e no dia 18, duas publicações, o que demonstra que a estratégia para a utilização da página com conteúdo, não está organizada em um fluxo contínuo de publicações.

Com relação aos horários de publicações, o estudo denominado, “Horários Nobres nas Redes Sociais” realizado pela consultoria de gestão de redes sociais Sprinklr, aponta quais são os horários nobres das redes sociais. As informações que foram referenciadas pela Revista Exame⁵, demonstram que o “Facebook conta com um equilíbrio entre o número de interações em dias úteis”. Sprinklr afirma que, “o pico de engajamento é entre 11h e 14h de dias úteis. Três dias têm um pequeno aumento no movimento e uso de usuários: terça-feira, quarta-feira e quinta-feira”.

Outro dado relevante para esse contexto é o registro da “Pesquisa Brasileira de Mídia 2015” (PBM 2015), que assinala que o percentual de pessoas que utilizam as redes sociais todos os dias cresceu 37%. Os usuários ficam conectados, de acordo com a PBM, em média 4h59 por dia durante a semana, já nos finais de semana o número é de 4h24. Durante o período analisado, como já dito, as publicações foram interrompidas no sábado, domingo e no feriado, o que demonstra que no final de semana e no feriado, não ocorreu a interação entre veículo e usuários⁶.

reflexão, não levarei em conta a arquitetura proposta pela página, mas sim, somente os números apresentáveis na página, através dos comentários, curtidas e compartilhamentos.

⁵ Disponível em: <http://exame.abril.com.br/tecnologia/estudo-desvende-os-horarios-nobres-das-redes-sociais/>

⁶ Na segunda-feira, 14, (véspera de feriado) e sexta-feira, 18, (véspera do final de semana) a incidência de publicação diminuiu em relação aos outros dias.

Englobando os processos comunicacionais – além do horário e fluxo de publicações, o formato das publicações também foi considerado. Exceto em uma postagem que ocorreu no dia 16 (Vide Tabela 01), todas possuem como formato padrão uma chamada na rede social e o link para a publicação que está no site. Dentro desse link pode-se visualizar, como já dito, um título e algumas linhas do primeiro parágrafo. Sobre esse aspecto, é possível denotar que a estratégia que envolve os processos de comunicação em torno da padronização dos posts gera uma identificação com relação aos leitores. Kotler (1999) corrobora, afirmando que a comunicação requer identificação por parte do leitor, assim, gerará maior credibilidade e confiança, nesse sentido, as postagens demonstram coerência e podem possibilitar a identificação dos leitores.

Outro processo que envolve a identificação da comunicação, refere-se as informações que aparecem nos links das postagens. Os conteúdos desse link remetem a página do jornal que é reservada para assinantes, tal como demonstra a Figura 02:



Fonte:

<<http://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/>>

Nessa esteira, o usuário que não é assinante do jornal, fica restrito a cinco reportagens por mês. Então, é possível visualizar duas estratégias do veículo em relação ao processo comunicativo: a primeira com relação a um cenário que é regido pelo âmbito do capitalismo⁷, e que como o veículo de comunicação é considerado uma organização/empresa, também está sujeito a esse contexto. Já a segunda estratégia é que, mesmo não sendo assinante, a linguagem utilizada na chamada, no título e no primeiro parágrafo das matérias (que ficam

⁷ Fonseca e Souza (2006) refletem sobre as implicações da fase atual do capitalismo, que é denominada – acumulação flexível. “No jornalismo industrial, o fenômeno vem se manifestando na forma de sobreposição de tarefas, supressão de funções e estabelecimento de metas de produtividade, entre outras inovações”. (SOUZA, 2006, p. 05). Assim, observar todo esse cenário é importante, pois é onde justamente entra a visualização das redes sociais e a comunicação organizacional. Os jornais, sobretudo, os Cadernos, precisaram se reorganizar nesse contexto para dar conta dos processos comunicativo com seus públicos.

visíveis na página do Facebook), permitem aos leitores um conhecimento prévio da temática abordada pelo veículo de comunicação. Evidente que para uma informação completa, é necessária a leitura de todo o material, no entanto, já é possível entender sobre os assuntos que são postados na Página.

Ainda com relação ao estilo de linguagem adotado como estratégia pelo veículo, é possível inferir que este se relaciona somente ao estilo jornalístico, sem a utilização de outras ferramentas para interagir com o público. Segundo o percuciente parecer de Caprino (2002, p. 105) o estilo de formatação jornalístico possui regras próprias, e deve objetivar a comunicação com seus públicos. Para tanto, deve ser conciso, direto e sem vocábulos difíceis, “um meio termo entre a linguagem escrita e oral”. Com os processos de hibridização dos suportes, a linguagem do texto jornalístico voltado para o impresso, se mistura com o suporte digital, no entanto, para este último, deve sofrer adaptações: “Mesmo reconfiguradas para a web, as narrativas e rotinas produtivas do jornalismo digital carregam aspectos fundamentais do jornalismo tradicional, mas que devem se reorientar para o meio digital”. (GOMES, COSTA, 2016, p. 63).

Além da estratégia relacionada ao estilo de linguagem, observando a Tabela 01, é possível identificar as temáticas abordadas pelo veículo nas publicações da *fanpage*. Elas estiveram centradas em torno de música, televisão, obras de arte, filmes, poemas, reprodução de uma coluna do Caderno, pinturas, livros, séries de micropeças, prêmio nobel de literatura e fotografias. O cruzamento dessas informações, permite as inferências que Golin e Cardoso (2010) referenciam como as lógicas atuais dos Cadernos de Cultura.

Esse percurso de avaliar o contexto a que as postagens estão inseridas é importante, pois permite conceber o cenário a que o campo jornalístico, neste caso, os Cadernos de Cultura, estão atrelados. Além das implicações do campo econômico, o jornalismo também é submetido as conjecturas sociais e sobretudo, nesse aspecto ao campo cultural. Golin e Cardoso (2010, p. 185) demarcam os Cadernos de Cultura sob o segmento do Jornalismo Cultural, um, “espaço público de produção intelectual”. O jornalismo cultural constitui, dessa maneira, uma “plataforma interpretadora” sobre a cultura e o pensamento de uma época. Os autores fazem um percurso em ordem cronológica para localizar os Suplementos Literários/Cadernos de Cultura. No Brasil, seguindo esse movimento, o surgimento destes ocorre nas décadas de 1950-60. Uma das maiores marcas para esse segmento foi o *Suplemento Literário* de **O Estado de São Paulo** em 1956. A primeira fase desses Cadernos esteve atrelada ao que Lorenzotti (2007) afirma como uma relação mais estreita com a

literatura com e as artes. Já, a partir da década de 1970, os Cadernos enfrentam uma segunda fase, demarcada pelas alterações em produção e conteúdo:

O modelo dos “segundos cadernos”, no entanto, consolidou-se na década de 1980, quando a grande maioria dos jornais de médio e grande porte passou a circular com um encarte diário de cultura (Gadini, 2003). Ao mesmo tempo, ocorreram alterações significativas no design gráfico, valorizando a imagem em composições mais leves e ousadas. A Ilustrada, suplemento diário da Folha de S.Paulo – e que refletia o projeto editorial da Folha gestado no final dos anos 1970 (Romancini; Lago, 2007) –, traduziu uma estratégia mercadológica que apresentava os bens culturais com base em critérios como grandes audiências, internacionalização, serviço e hibridações entre o erudito e o popular. (GOLIN, CARDOSO, 2010, p. 192)

Como nosso objeto de estudo – Jornal **Folha de São Paulo**, é importante observar o contexto atrelado a imprensa paulistana, por esse viés, Golin, Cardoso (2010) relatam que nas décadas de 1980 e 1990:

No contexto de crise financeira das empresas jornalísticas, passou a ser constituído prioritariamente por peças informativas, sintonizadas com a agenda televisiva e do mercado em detrimento do caráter crítico e analítico dos assuntos artístico-culturais, frequente em períodos anteriores. Equipes menores na redação e a redução do espaço para ensaios, entre outros fatores, contribuíram para a configuração de um segmento ausente de reflexão, centrado na divulgação e no “celebrismo”. A aposta no jornalismo de serviço privilegiou o espaço dedicado aos roteiros de programação, tendo como parâmetro o consumo do leitor de classe média urbana. (GOLIN, CARDOSO, 2010, p. 191-92).

Assim, marcados por essa transição, passaram desde então, ao “celebrismo”, fortalecendo a cobertura televisiva e aos programas de lazer: “Mantêm-se, em geral, sintonizados e pautados pelos lançamentos do mercado editorial e pela agenda midiática”. (GOLIN, CARDOSO, 2010, p. 190) Os dados referenciados na Tabela 01, contemplam as reflexões de Golin e Cardoso (2010), já que dentre as temáticas supracitadas, elas se relacionam ao mercado editorial ou com a agenda midiática. Como exemplo dessa acepção conceitual, é possível citar o dia 11, das três publicações inseridas na Página do Facebook, duas delas se relacionavam à morte do cantor canadense Leonard Cohen e a outra matéria, dissertou sobre a repercussão na televisão brasileira das eleições dos Estados Unidos da América. Em nenhuma publicação do período analisado, a proposta inicial concebida aos Cadernos de Cultura, de transpor para o jornalismo reflexões mais profundas acerca do âmbito literário, foi utilizada como estratégia em relação aos processos comunicacionais da *fanpage*.

Com base nessas informações é possível vislumbrar como estratégias, dentro dos processos comunicacionais, informações que abarcam os números de posts, os horários, formatos e informações que aparecem nas publicações, além do estilo de linguagem e as temáticas abordadas. Para contemplar o percurso indicativo que visa observar os processos que envolvem a comunicação, utilizados pela *fanpage* do Caderno “Folha Ilustrada”, passo a tecer comentários sobre os recursos preconizados entre o veículo e os públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação, cujo procedimento entendido nessa reflexão, enquanto a ação entre emissores e receptores, que junto com a mensagem compõe um processo social, se utiliza de diversas estratégias para consolidar seus processos. Nesse viés, se fundamenta através dos veículos de comunicação. Para este estudo, o entendimento centrou-se em atribuir aos veículos de comunicação, neste caso, o Jornal **Folha de São de Paulo**, a significação de organização (Baldissera, 2011), por possuir características específicas de uma empresa, que busca, além da disseminação de informações, subsídios.

Pensar a comunicação como um processo que envolve a relação com seus públicos, é um desafio reflexivo que precisa ultrapassar fórmulas instrumentalizadas. É necessária a abertura de diálogo com os públicos, “entendendo que este comportamento deve ir muito além do repasse de informações”. (MARCHIORI, BASTOS, 2011, p. 8) Além disso, “é preciso olhar para a comunicação como possibilidade de (re)construção da realidade, fundamentada pela troca efetiva de informações, criando contextos, instigando á reflexão, gerando sentido e compartilhando conhecimento” (MARCHIORI, BASTOS, 2011, p. 8).

Por fim, é necessário considerar que as prerrogativas aqui apresentadas não pretendem esgotar as possibilidades de estudos e reflexões da temática, por isso, outros estudos podem considerar uma comparação ao que é publicado no veículo impresso e nas redes sociais, para refletir de forma mais ampla sobre os processos e estratégias comunicacionais adotados pelo veículo em distintas plataformas.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Rudimar. Estratégia, comunicação e relações públicas. **Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande /MS**, p. 1-11, set. 2001. Disponível em: < <http://www.sinprorp.org.br/clipping/2007/estrategia.pdf> > Acesso em: 12 nov. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Comunicação**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne, revisão de tradução de Isabela Machado de Oliveira Fraga. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CAPRINO, Mônica Pegurer. Questão de estilo: o texto jornalístico e os manuais de redação. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, a. 23, n. 37, p. 105-123, 1o. sem. 2002.

EXAME, Revista. Estudo desvenda os horários nobres das redes sociais. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/estudo-desvenda-os-horarios-nobres-das-redes-sociais>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FACEBOOK. **Caderno Folha Ilustrada**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/folhailustrada/?fref=ts>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FONSECA JÚNIOR, W. C. In: BARROS, A.; DUARTE, J. (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FONSECA, Virgínia Pradelina da Silveira; SOUZA, Paulo Henrique Rodrigues de. **O pós-fordismo na produção jornalística**. **InTexto**, v. 15, p. 1, 2006. Disponível em: <seer.ufrgs.br/intexto/article/download/4264/442>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GOMES, Thiago Barros de, COSTA, Grace Soares. **Caça-cliques no jornalismo: 5 padrões de títulos para atrair leitores no Facebook**. Ano XII, n. 07, jul. 2016. NAMID/UFPB, p. 60-75. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

GOLIN, Cida; TORRES, Everton. Jornalismo e a representação do sistema de produção cultural: mediação e visibilidade. In: BOLAÑO, César; GOLIN, Cida; BRITTOS, Valério (Orgs). **Economia da arte e da cultura**. São Paulo: Itaú Cultural; São Leopoldo: Cepos/Unisinos; Porto Alegre: PPGCOM/UFRGS; São Cristóvão: Obscom/UFS, 2010. p. 184-203.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUNSCH, Margarida M. Krohling. As dimensões humana, instrumental e estratégica da Comunicação Organizacional: recorte de um estudo aplicado no segmento corporativo. Intercom, **Rev. Bras. Ciênc. Comun.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 267-289, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442012000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2016.

KOTLER, Philip. **Marketing para o Século XXI: Como criar, conquistar e dominar mercados**. 3. ed. São Paulo: Futura, 1999.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Metodología de Análisis de contenido: Teoría y práctica**. Paidós: Comunicación Barcelona, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LORENZOTTI, Elizabeth. **Suplemento Literário, que falta ele faz!:** 1956 – 1974 do artístico ao jornalístico: vida e morte de um caderno cultural. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

CADERNO DE SÁBADO: OS PROCESSOS DE LEITURA POR MEIO DA SELEÇÃO E ABORDAGEM DAS NOTÍCIAS

Larissa Bortoluzzi Rigo
Ivana de Jesus Gehlen
Everton de Oliveira Cabral

Resumo: Este artigo tem o objetivo de analisar os processos de leitura por meio de critérios de seleção e abordagem de duas capas do “Caderno de Sábado”, do jornal **O Correio do Povo**. Inseridas em um conteúdo cultural, optamos por refletir sobre décadas diferentes, assim, uma das capas é datada de 1967 e a outra, 2016. O percurso teórico encontra o *Newsmaking* (WOLF, 2005; HOHLFELDT, 1997;) e os critérios de noticiabilidade (SOUSA, 2011) na intenção de observar a inserção das notícias nas edições. O recorte metodológico deste *corpus* está atrelado à Análise de Conteúdo (GIL, 1989) e a comparação (PEAGEAUX, 2001). Por meio do método comparativo foi possível observar que o processo de leitura que envolve as duas capas, se aproxima pelo ponto de vista da lógica de produção do veículo e se diferencia, pois, suas produções atendem ao reflexo do contexto sócio-histórico a que estão inseridas, demonstrando que os processos de leituras se diferenciam por meio das décadas.

Palavras-chave: Processo de Leitura. Newsmaking. Critérios de Noticiabilidade. Lógica de Produção. Caderno de Sábado.

UMA LEITURA ACERCA DA LÓGICA DIFERENCIADA DE PRODUÇÃO

Uma das principais particularidades do âmbito jornalístico é a objeção ao real(idade) (MEDITSCH, 1997). Berger (1996, p. 04) acredita que essa perspectiva, “ênfatiza a tensão inerente ao fazer jornalístico, pois é na ‘crença’ da superposição entre o real e o texto que reside a credibilidade da imprensa”. Em complemento à credibilidade, que pode estar relacionada aos aspectos de in(ex)clusão, atribuir significações, legitimar ou não as narrativas, o processo de produção, para repassar aos públicos a representação deste real, pode se tornar distinto, pois depende do veículo e as delimitações do formato que o abarca.

Especificamente, os Cadernos de Cultura possuem uma lógica diferenciada de produção, já que se relacionam a assuntos mais específicos, ou, como sugere Cardoso (2009, p. 14): “é neles que o jornal concentra as artes e letras, entre outros temas que estão menos atrelados ao ciclo diário. O estudo desse gênero de publicação, portanto, permite investigar como o fazer jornalístico se adapta a esses veículos tão particulares”.

Nesse sentido de produção, relacionado ao fazer jornalístico, essa reflexão busca analisar os processos de leitura por meio de critérios de seleção e abordagem de duas capas do

“Caderno de Sábado” (CS). Também pretende comparar os critérios de escolha e abordagem que permearam as publicações de **O Correio do Povo**¹. Por ser um período extenso – a primeira publicação, objeto desse *corpus* é datada em 1967² - nos propusemos a observar somente as capas dos Cadernos³. Já no que tange ao caráter comparativista, optamos por duas edições, a primeira da década de 1960 (30 de setembro de 1967) e outra atual, 2016 (datada em 28 de maio de 2016).

O subsídio teórico que orienta essa reflexão está relacionado com os aspectos indicativos que abarcam o *Newsmaking*, já que consideraremos os critérios para a escolha de seleção e abordagens das notícias publicadas nos Cadernos. O cruzamento do movimento que preconiza o *Newsmaking* permite a observação da atuação do jornalista e suas rotinas produtivas nesse processo, tal como pontua Pena (2005, p.128):

Embora o jornalista seja participante ativo na construção da realidade, não há uma autonomia incondicional em sua prática profissional, mas sim a submissão a um planejamento produtivo. As normas ocupacionais teriam maior importância do que as preferências pessoais na seleção das notícias.

Assim, entendendo a figura do jornalista enquanto mediador, que precisa estar atrelado ao planejamento produtivo e as normas das rotinas de um veículo de comunicação, é que procuramos refletir sobre os critérios e abordagens na escolha das notícias da edição de 1967 e de 2016 dos Cadernos e o seu efeito nos processos de leitura. Esse percurso está orientado por duas opções metodológicas: Análise de Conteúdo e o Método Comparativista, esta última, para poder equacionar o critério de seleção das décadas de 1967 e 2016. A Análise de

¹ Correio do Povo foi a mídia selecionada para essa reflexão, por estar configurada no conceito de jornalismo de referência. Amaral (2004) classifica que jornalismo de referência relaciona-se, “os grandes jornais consagrados econômica e politicamente ao longo da história, que afirmam basearem-se nos princípios éticos da profissão. Referimo-nos aos jornais que dispõem prestígio no País, isentando-nos de uma avaliação de sua qualidade. (...) Entendemos como jornais de referência os que têm prestígio, são hegemônicos e representam posições sociais e simbólicas privilegiadas no campo jornalístico. Outro critério (...) são as qualidades que os jornais atribuem a si mesmos em relações aos valores jornalísticos.” (p. 54-55)

² Golin (2005) contextualiza a primeira publicação do Caderno de Sábado, “como um período memorável pela profusão de cadernos literários e afins” (p. 134) Para a pesquisadora, o Caderno foi “um instrumento de comunicação e de representação do seu tempo” (p. 135) Além da importância do Caderno que é assinalada por Golin, é necessário salientar, que a opção metodológica em torno das duas edições se justifica por dois motivos: a década de 1960 é o surgimento do Caderno de Sábado, assim, para analisar comparativamente, a opção foi uma edição atual, de 2016. Já a escolha pela publicação de 28 de maio foi aleatória, somente no sentido de ser o mais atual possível, para tecer os comentários de distinções e aproximações metodológicas em torno do critério de seleção e abordagem das notícias nas capas.

³ Optei por intitular neste trabalho, o Caderno de Sábado por Caderno ou ainda Caderno de Sábado, ambas as formas, aparecerão no texto de forma sublinhada.

Conteúdo, segundo Gil (1989) pode ser aplicada em todas as formas comunicação, e se desdobra em duas funções:

Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”. Uma função de “administração da prova”. Hipóteses sob uma forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo para servir de prova. (p. 29-30).

Além da Análise de Conteúdo, o formato para analisar as duas edições está atrelado a Comparação. Tomamos por base o que Pageaux (2011) entende pelo método comparativista. Para o autor, essa abordagem está cunhada em uma originalidade própria, também há que se afirmar que ela não se dedica somente a comparação, mas sim, “o comparatista estabelece relações, estuda permutas, reflete sobre diálogos entre literaturas e entre culturas. Ora, na base dessas práticas destaca-se um elemento essencial: a diferença – ou, com mais propriedade, o fator diferenciador” (p.19). Justamente no fator diferenciador e complementar que essa reflexão pretende, de modo comparativo, observar os processos de leitura das duas edições dos Cadernos.

NEWSMAKING: A ABORDAGEM E SELEÇÃO POR MEIO DOS PROCESSOS DE LEITURA DAS NOTÍCIAS

Buscando refletir acerca do questionamento: “quais os critérios de escolha e abordagem das notícias publicadas no Caderno de Sábado de **O Correio do Povo** e como isso influencia nos processos de leitura?” O subsídio indicativo que servirá de norte para essa reflexão é o que versa sobre o *Newsmaking*. Para melhor compreender os aspectos que levaram a concepção deste aporte teórico, Antonio Hohlfeldt no texto, “Hipóteses Contemporâneas de Pesquisa em Comunicação”, indica o contexto dos anos 1920. Para o autor, o caminho em torno das teorias que se desenvolveram entre os anos 1920 e 70, “têm em comum um aspecto negativo que caracteriza toda e qualquer teoria: por ser um sistema fechado, ela é excludente. Assim, assumir uma determinada linha de pesquisa significava, por consequência, eliminar toda e qualquer alternativa.”⁴ (HOHLFELDT, 2007, p. 187-88) Para

⁴ Justamente pelo entendimento de Hohlfeldt (1997) que as teorias seriam sistemas fechados e excludentes, optei por intitular o *Newsmaking* com a denominação de Wolf (2005, p. 164) “Produção de Informação”, assim, no decorrer do texto, para não ficar repetitivo, relacionarei como aporte.

suprir essa lacuna totalmente excludente e ainda, compreender de forma mais abrangente o processo comunicacional, Hohlfeldt (2007, p. 188) aponta para as décadas de 1960 e 70, quando surgiram nos Estados Unidos, o “*Communication Research*”: que “buscava o cruzamento de diferentes teorias, e muito especialmente, de múltiplas disciplinas, a fim de compreender o mais amplamente possível a abrangência do processo comunicacional.” Dentro desse processo, se consolida o chamado *Newsmaking*.

Em um parâmetro específico, o *Newsmaking*, apresenta a importância do arranjo do trabalho e dos processos realizados na produção jornalística. Nesse sentido, Wolf (2005) infere que este aporte leva em consideração como as rotinas profissionais interferem diretamente na informação produzida. Diante desse contexto, acaba preconizando os aspectos contrários aos propostos pela Teoria do Espelho, já que essa observa o jornalismo enquanto um retrato fiel da realidade. Para corroborar com essas indicações, Pena (2010, p. 128), pontua: “o jornalismo está longe de ser o espelho do real. É, antes, a construção de uma suposta realidade”. Desse modo, para a percepção do *Newsmaking*, a realidade é reconstruída pela ação jornalística. “A produção das notícias relacionam a imagem da realidade social, fornecida pelos *mass media*, com a organização e a produção rotineira dos aparelhos jornalísticos”. (WOLF, 2005, p. 162) Para melhor explicar, o autor ressalta a forma com que a reprodução da realidade social é repassada pelos veículos: “As exigências organizativas e estruturais e as características técnico-expressivas próprias de cada meio de comunicação de massa, são elementos fundamentais para a determinação da reprodução da realidade social fornecida pelos *mass media*.” (WOLF, 2005, p. 164) (grifos do autor).

Se, como enfatiza Wolf (2005), as características de cada meio determinam a forma com que a realidade será repassada pelos veículos de comunicação, é importante compreender e observar o contexto que permeia os Cadernos. No que tange esse contexto, é necessário considerar o seu viés Cultural. Sobre essa proposição, a partir de Leenhardt (2000), Golin e Gruszynski (2010), acrescentam:

Por meio dos limites de suas estratégias discursivas e das escolhas editoriais, cumpre uma função de mediação, aproximando o público da experiência da arte, do pensamento e da cultura. Dentro dos seus limites, e historicamente ligado ao projeto iluminista de vulgarização do saber, o jornalismo cultural contribui para a compreensão dos códigos artísticos, enfatizando a secular dimensão comunicativa do ato de criticar e interpretar. (p. 89).

A COMPREENSÃO E O PROCESSO COMPARATIVO

A primeira capa do veículo, datada de 30 de setembro de 1967, apresenta um texto de Clarice Lispector, intitulado, “Para os Ricos que também são Bons”⁵ que ocupa toda página do jornal e versa sobre a vida pessoal da narradora. Ela conta sobre uma conversa com o médico Abrãao Akerman, “um dos maiores neurologistas do país.” (CADERNO DE SÁBADO, 1967) A narradora relata que ela foi até a casa do médico e assim, conversaram sobre “ciência, imposto de renda, pessoas de coração bom” (CADERNO DE SÁBADO, 1967). A narradora reproduz fielmente tudo que eles dialogaram: iniciaram falando sobre assuntos que envolvem a política do país, como aplicação do imposto de renda a atividades sociais “importantes para nosso povo, custeando orquestras, museus, etc” (CADERNO DE SÁBADO, 1967). A explicitação para a fala do médico oferece algumas pistas para entendermos o texto, a primeira delas, se refere à importância creditada aos aspectos culturais de orquestras, museus. A segunda pista se desenvolve ao longo do texto, quando a narradora cita, através do relato do médico, a importância dos investimentos no país. Ele aponta para os equipamentos de saúde, fazendo uma crítica ao sistema brasileiro: “Os grandes industriais e os professores estrangeiros que nos visitam ficam surpresos com o excessivo material moderno existente nas organizações públicas – sem vislumbre de utilização” (CADERNO DE SÁBADO, 1967). Assim, como uma possível solução, ele enfatiza: “Façamos votos para que o estímulo à atividade privada, que em nada faz concorrência ao ensino oficial, se repita frequentemente, dignificando os que desejem que nosso país alcance o nível que merece” (CADERNO DE SÁBADO, 1967). E para finalizar o médico cita um grande banqueiro que doou quantias enormes aos museus norte-americanos: “Os ricos têm que se acostumar a dar. Está na hora de dar”.

Considerando o ponto de vista metodológico de Gil (1989), a Análise de Conteúdo calca-se na interpretação, e nesse sentido, nesta primeira capa, observamos a predominância do viés teórico do *Newsmaking*, já que os assuntos se enquadram em uma rotina produtiva: a lógica de produção dos Cadernos. Como já pontuado por Golin e Gruszynski (2010) esses estão abarcados em uma prática que preconiza o pensamento em torno das artes, ciências e culturas. Ainda com relação à rotina produtiva, outra interpretação pertinente, é que a seleção

⁵ Em aspectos gerais, o texto aborda a conversa da narradora com um médico. Este apresenta algumas soluções para o país, e compara necessidades básicas do brasileiro, como saúde, a aspectos culturais, afirmando que é importante o investimento nessas áreas da cultura para propiciar maior criticidade a população. O título faz essa relação, pois o médico acredita que os ricos, como de outros países devem investir na cultura do seu país.

dos assuntos, se enquadra em um viés cuja perspectiva é o social. A representação dessas pistas se concretiza no valor-notícia abordado por Sousa (2001), de Significância, já que neste critério o que prevalece é a importância e a repercussão na sociedade de forma mais abrangente, por isso, a consideração pelo aspecto social. Outro valor-notícia que pode ser considerado nessa capa do Caderno é a Consonância, justamente por poder ampliar os conhecimentos dos leitores. Sousa (2001) cita que exemplos desse critério seriam as reportagens relacionadas a profissões, a religião, a cultura e a esporte. Nesse caso, observamos a Cultura.

Os caracteres comparativista e interpretativo, que orientam metodologicamente essa reflexão, serão melhor entendidos com o texto da capa do Caderno de 2016, a partir dos apontamentos das semelhanças e diferenças nas abordagens nos critérios de seleção das notícias que prefiguram as capas. Ponderando o “fator diferenciador” (PEAGEAUX, 2011) do processo comparativo, primeiro então a semelhança: da mesma forma com que na década de 1967, a capa de 28 de maio de 2016 é tomada por uma única matéria e que fora desenvolvida por um médico que também é escritor⁶. Outra aproximação é a escolha pela seleção de uma figura do social, semelhança maior, pois na capa de 1967, também era um médico a ser entrevistado pela narradora, e nesta de 2016, é um médico a escrever o texto. Além desta, outra aproximação dos textos se refere à abordagem social e a lógica de produção do Caderno, trazendo um assunto que se aproxima do pensamento, das artes, ciência e cultura.

Já com relação à distinção das narrativas, a principal delas pode ser inferida na edição de 2016. De maneira geral, o texto retrata questões que estão imbuídas pelo social, no entanto, essa relação só ocorre, porque o narrador quer promover um evento que irá acontecer. Há assim, a presença do critério de noticiabilidade, “Momento do acontecimento”, já que o texto basicamente trata sobre uma edição anterior do Fórum Instituto Unimed/RS. O narrador apresenta aos leitores o evento e convida-os a comparecer, já que o jornal circulou próximo a data do Fórum, (a edição foi impressa no dia 28 de maio e o evento estava agendado para o dia 03 de junho).

Além do critério de noticiabilidade do “Momento do acontecimento”, observamos a presença da “Continuidade”, pois o narrador cita o evento que ocorreu em 2005 para fazer um

⁶ O espaço pode ser identificado como uma coluna opinativa. Em linhas gerais, a descrição desse texto se refere a propaganda que um médico faz do Fórum Instituto Unimed/RS que acontecerá nos próximos dias à publicação do texto. Para explicar ao leitor a importância desse evento, o narrador cita eventos anteriores, demarcando o sucesso e ainda, chamando atenção para a importância de refletir sobre a temática que será abordada no evento, a reconstrução social da nação.

contra ponto à evolução do Fórum. O critério “Proeminência Social dos Indivíduos” também pode ser mencionado nessa parte do texto, pela relação aos nomes de evidência que participaram no Fórum de 2005: “Nomes significativos da cultura – tais como filósofo e sociólogo francês Gilles Lipovetsky, o urbanista e ex-governador do Paraná Jaime Lerner” (CADERNO DE SÁBADO, 2016).

A reflexão social presente no texto está atrelada, como já fora mencionado, à promoção do evento. Para justificar a importância da temática do Fórum, o narrador se utiliza de fatos políticos do cotidiano. “Estariamos sujeitos, sob a visão crítica internacional, a sermos colocados no mesmo patamar de psicopatas como *Eduardo Cunha*, ou de bizarras figuras como *Waldir Maranhão*, que ilustram a atual imagem política do país no exterior. Ou seja, o cenário de mediocridade cultural” (CADERNO DE SÁBADO, 2016) (grifos nossos). A abordagem e seleção do texto se mostra sob esse viés de maneira clara, já que o narrador se posiciona frente ao contexto vivenciado pelo país, através de fatos temporais⁷. O narrador segue o texto por esse aspecto mais relacionado ao contexto social para exemplificar a importância do evento, colocando ainda a conceituação de cultura e por fim, fazendo perguntas reflexivas sobre a reconstrução cultural da nação (todas as temáticas que deveriam ser abordadas no Fórum).

As pistas para compreensão do texto publicado em 2016 estão atreladas ao entendimento do *Newsmaking*. Essa premissa se justifica, pois uma das bases deste aporte é a construção social da realidade. Observamos que esse caráter está presente na edição do Caderno de maio de 2016, apesar de trazer informações sobre um evento que irá acontecer, o narrador contextualiza os fatos, no entanto, essa posição se ocupa de fatos que são temporais, e somente os leitores inseridos nesse contexto social e político poderão compreender sua abordagem.

Seguindo o raciocínio metodológico de interpretação (GIL, 1989) e de comparação (PEAGEAUX, 2011) das duas capas, apesar das semelhanças apontadas, a distinção é o principal aspecto a ser considerado entre elas. O que prefigura essa afirmação é a abordagem, já que com relação à seleção das notícias as duas se ocupam de critérios de noticiabilidade (mesmo que em 1967 tenha menor incidência de utilização, os que estão em 1967, se repetem em 2016). Então, a abordagem jornalística de 1967 se caracteriza pela atemporalidade, os fatos que são relatados na capa se enquadram perfeitamente ao contexto atual, ao contrário de

⁷ Os fatos temporais podem ser justificados pela abordagem nos nomes de “Eduardo Cunha” e “Waldir Maranhão” ambos, atores sociais, que estão em cena atualmente na mídia por suas medidas políticas nacionais.

2016, que traz elementos temporais. A ligação com as rotinas produtivas de cada época, é uma das explicações para essa diferença, outro aspecto a ser considerado é o contexto sócio-histórico, e por fim, a correlação destes dois âmbitos, ocorrências que influenciam os processos de leitura.

É importante, nesse sentido, entender também os processos históricos e sociais que estão relacionados às rotinas produtivas dos Cadernos, por isso, a pertinência em refletir sobre o percurso do Jornalismo no Brasil. Consideramos três grandes momentos: o primeiro deles até os anos 50, com a Crítica Impressionista, de rodapé⁸. O segundo configura-se a partir dos anos 1950, já que esse fora o percurso histórico vivenciado pelo país, no contexto em que o estudioso Afrânio Coutinho debate em torno do programa de academicização. “No Brasil, o programa de academização da crítica se iniciou nos anos 1950 com as injunções de Afrânio Coutinho.” (BRITO e DURÃO, 2014, p. 250).

CONSIDERAÇÕES DE UM OBJETO EM ANDAMENTO

Por meio da compreensão dos critérios de escolha e abordagem das notícias em duas capas do Caderno de Sábado de **O Correio Povo** é possível refletirmos sobre a importância de observar o jornalismo enquanto avaliação crítica da sociedade. Para a construção desse caminho, utilizamos o *Newsmaking* (HOHLFELDT, 1997; WOLF, 2005) e os Critérios de Noticiabilidade (SOUSA, 2011). Tendo esse aporte teórico, e por meio da Análise de Conteúdo (GIL 1989) e a Comparação (PEAGEAUX, 2011), foi possível inferir aproximações e distinções nas duas capas. Esses dois aspectos ficam elucidativos quando observo a seleção e abordagem das notícias e seu encaminhamento nos processos de leitura. A aproximação se deu por meio dos critérios de seleção. Nas duas capas, foram utilizados critérios de noticiabilidade (mesmo em menor quantidade, os de 1967, se repetiram em 2016) e as edições obedeceram a mesma lógica, ficaram atreladas à rotina de produção dos veículos. No entanto, justamente por estarem centradas em suas lógicas de produção é que elas se afastam. Em 1967 as rotinas produtivas estão mais centradas em trazer o viés jornalístico voltado à literatura, enquanto elementos de criticidade para o leitor. Por esse âmbito, a abordagem no Caderno pode ser vista como um espaço para pensar as artes e a cultura e, claro, sob a ótica de sua influência nos processos de leitura a partir das premissas postas. Já na

⁸ Lévi-Strauss (2008) pontua que o Impressionismo é um marco, já que está relacionado a primeira revolução artística moderna.

lógica de 2016, o contexto sócio-cultural voltado para a ótica do acontecimento fica evidente. Mesmo refletindo sobre aspectos que visam o social, o texto de 2016 é totalmente abarcado de instantaneidade, contrário de 1967, em que é possível observar o caráter de atemporalidade.

Assim, a equiparação das duas edições está carregada pelo contexto sócio-histórico em que as edições estão inseridas. É importante acrescentar a importância em pesquisar de forma comparativa os Cadernos, já que estabelecem um diálogo sócio-histórico, mas ainda, entre sociedade e contexto jornalístico, ou como pontuam Berger e Luckmann (2004), o real como resultado de uma construção social. Por esse mesmo viés, Gadini (2009, p. 46) acrescenta: “A realidade é sempre resultante de uma ação social, e portanto, histórica e cultural.” Com base nessa construção social, é que esse estudo se faz necessário, pela contribuição de reflexões em torno do jornalismo cultural, e ainda, para a história do fazer jornalístico e do conjunto processual de leitura. Destacamos aqui, por fim, a importância para que os veículos de comunicação problematizem a temática e insurtem reflexões nos leitores na forma de concepção do jornalismo, e principalmente da importância de observar o contexto em meio as narrativas.

REFERÊNCIAS

BERGER, P.; LUCKMANN, T (1985). **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADINI, Sérgio, Luiz. **Interesses cruzados: a produção da cultura no jornalismo brasileiro**. São Paulo: Paulus, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus Editora, 2008.

LORENZOTTI, Elizabeth. **Suplemento Literário, que falta ele faz!: 1956 – 1974 do artístico ao jornalístico: vida e morte de um caderno cultural**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

PAGEAUX, Daniel-Henri. **Musas na Encruzilhada: ensaios de Literatura Comparada**. São Paulo: Hucitec; Santa Maria: UFSM; Frederico Westphalen: URI, 2011.

PIZA, Daniel. **Jornalismo Cultural**. São Paulo: Contexto, 2003.

PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2005.

WOLF, Mauro. **Teorias das Comunicações de Massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Revistas/Sites

AGUIAR, Leonel Azevedo de. O Jornalismo Investigativo e seus critérios de noticiabilidade: notas introdutórias. **Alceu**, v.7, n.13, p. 73-78, jul/dez 2006.

AMARAL, Marcia. **Lugares de fala do leitor no Diário Gaúcho**. 2004. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – UFRGS, Porto Alegre, 2004.

BERGER, Christa. **Campos em confronto: a terra e o texto**. Tese de Doutorado – ECA, USP, 1996. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/berger-christa-campos-1.html>>. Acesso em: 10 julho 2015.

BRITO, Matheus e DURÃO, Fabio Akcelrud. **O modelo semiótico nos estudos literários**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v.10, n.2, p.237-258. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rd/article/download/4146/3088>. Acesso em: 22 julho 2015

CADERNO DE SÁBADO. **Correio do Povo**, 30 de setembro de 1967. Porto Alegre, 1967.

_____. **Correio do Povo**, 28 de maio de 2016. Porto Alegre, 2016.

CARDOSO, Everton, Torres. **Enciclopédia para formar leitores: a cultura na gênese do Caderno de Sábado do Correio do Povo (Porto Alegre, 1967-1969)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

GOLIN, Cida; GRUSZYNSKI, Ana. Cultura e processos editoriais: a representação do sistema artístico e cultural no Diário do Sul (1986-1988). **Líbero**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 87-98, jun. 2010. Disponível em: <http://www.facasper.com.br/rep_arquivos/2010/08/02/1280782743.pdf>. Acesso em: 27 de maio 2016.

GOLIN, Cida. Histórias do jornalismo cultural: o primeiro ano do Caderno de Sábado. **Estudos em jornalismo e mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2005, p. 133-142. Disponível em: <[file:///C:/Users/Administrador/Downloads/2148-6269-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/2148-6269-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 10 maio 2016.

HOHLFELDT, Antonio. Os estudos sobre a hipótese de agendamento. **Revista FAMECOS**, n. 7, Porto Alegre, 1997.

A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO CUIDAR E DO EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Lia de Paula da Silva
Alessandra Tiburski Fink**

Resumo: O presente artigo que tem como tema “Cuidar e Educar na Educação Infantil: Um processo educativo sob a ótica de uma pedagogia da infância” traz algumas reflexões e discussões construídas a partir do projeto de Iniciação Científica “A Pedagogia da Infância e as Práticas Didático-Pedagógicas do Cuidar e do Educar na Educação Infantil”, que tem como objetivo compreender as questões teóricas que envolvem à Pedagogia da Infância, a articulação do Cuidar e Educar e o papel do educador infantil, tendo em vista práticas didático-pedagógicas indissociáveis na Educação Infantil. Os estudos realizados se dão através de uma metodologia de cunho exploratório e bibliográfico, o qual permite o aprofundamento teórico em torno do tema e do objetivo acima. Os estudos que vem sendo realizados nesse primeiro ano de pesquisa elucidam que a Educação Infantil compreende o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, dispondo creche até três anos de idade e pré-escola para quatro e cinco anos de idade, tendo como eixo norteador o binômio Cuidar e Educar, de forma indissociável, a fim de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, sendo esta a primeira etapa da educação básica, como preconiza o art. 29 e 30 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96). Os estudos, discussões e políticas públicas em torno da criança e do seu atendimento vem apontando para a necessidade de se ter uma especificidade das práticas pedagógicas para a faixa etária de 0 a 5 anos, apontando para uma pedagogia própria da infância que respeite as particularidades desta fase e as características do desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária garantindo que a criança seja cuidada e educada em instituições de qualidade, com profissionais qualificados, em espaços bem organizados, com práticas lúdicas, educativas e significativas que se pautam na criança enquanto sujeito capaz, ativo, cultural, social e de direitos.

Palavras-chave: Cuidar e Educar. Pedagogia da Infância. Educador infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado “Cuidar e Educar na Educação Infantil: Um processo educativo sob a ótica de uma pedagogia da infância” traz algumas reflexões e discussões construídas a partir do projeto de Iniciação Científica “A Pedagogia da Infância e as Práticas Didático-Pedagógicas do Cuidar e do Educar na Educação Infantil”, que traz como problema de pesquisa investigar quais as possibilidades das práticas didático-pedagógicas na Educação Infantil a partir da ótica da Pedagogia da Infância. Nesse sentido a pesquisa de cunho qualitativo, tem como objetivo compreender as questões teóricas e práticas que envolvem a

Pedagogia da Infância e a articulação do Cuidar e Educar, tendo em vista práticas didático-pedagógicas indissociáveis na Educação Infantil.

Destaca-se que no início deste primeiro ano do Plano de Trabalho do Bolsista (PTB) os estudos permitiram refletir conhecimentos para a construção do corpo teórico percorrendo as questões que dizem respeito ao histórico da Educação Infantil, o que se entende por Cuidar e Educar e a formação do profissional docente da Educação Infantil e seu papel na formação da criança a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância. Neste primeiro momento tratou-se de um estudo parcial o qual se desenvolverá durante dois anos, a seguir será apresentado o estudo realizado neste primeiro semestre de desenvolvimento do projeto cujo a busca teórica se deteve em uma revisão bibliográfica com o objetivo de constituir um referencial teórico que servirá de suporte para desenvolver de forma satisfatória a pesquisa planejada.

A Educação Infantil foi aos poucos conquistando espaço no cenário educacional brasileiro, dando-se cada vez mais atenção as práticas de educação e cuidado na educação infantil brasileira. Entendeu-se o valor de uma Educação Infantil de qualidade para que possa proporcionar o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, cultural e social, e em consequência, a criança foi se tornando uma sujeito de direitos. Foi se entendendo que a criança necessitava mais do que uma instituição que proporcionasse o assistencialismo e “para a compreensão do papel que cabe às instituições de educação infantil, é necessário recorrer tanto à Constituição Brasileira de 1988, como à Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96” (ENDRUWEIT; MENEZES, 2016, p.3) que ilustram não só as ações de cuidado, mas ações educativas como um direito da criança de 0 a 5 anos. Diante deste contexto é que o Cuidar e Educar se tornou o eixo norteador da educação infantil, sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o que impulsiona no cenário educacional reflexões e discussões a respeito da garantia do atendimento e das práticas voltadas a educação e cuidado na Educação Infantil.

PERCORRENDO CAMINHOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil compreende o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, dispondo creche até três anos de idade a pré-escola para quatro e cinco anos de idade e tem como eixo norteador do trabalho pedagógico o binômio Cuidar e Educar de forma indissociável, a fim de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, sendo esta a primeira etapa da educação básica, como preconiza o art. 29 e 30 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96).

Porém nem sempre foi assim e devido a seu histórico este binômio ainda apresenta algumas implicações e desafios teórico-práticos, tanto no que diz respeito às concepções que envolvem o entendimento do que é o Cuidar e Educar de forma indissociável quanto das práticas realizadas com as crianças de 0 a 5 anos.

A Educação Infantil surge junto com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, que passaram a necessitar de uma instituição para deixar seus filhos enquanto trabalhavam, sendo assim, as creches foram criadas com um mero caráter assistencialista (CAVALCANTE; LINHARES; FONTES, 2012), onde a educação era tratada como um favor e não como um direito. “O principal objetivo da instituição era de guardar as crianças, com a tarefa de higienizar, alimentar e cuidar fisicamente dessa criança.” (DIDONET, 2001 apud ENDRUWEIT; MENEZES, 2016, p.3). Objetivo este que na época defendia a ideia de que a creche deveria proporcionar exclusivamente o cuidado, e a pré-escola privilegiar a educação, num sentido escolarizante e preparatório, assim negligenciando o cuidado e configurando a histórica dicotomia entre o Cuidar e o Educar.

Quanto a infância, sabe-se que crianças sempre existiram, mas a infância como uma construção social, para a qual se criou um conjunto de conceitos sociais, meios de socialização e controle, é uma ideia moderna. (PÁTIO, 2015). Até então as crianças eram consideradas adultos em miniaturas, não existia um sentimento de infância, uma concepção da criança como sujeito de direitos e como ator social produtor de cultura. “A trajetória da Educação Infantil sempre esteve ligada ao ‘conceito de infância’ que o homem construiu ao longo da história, e conseqüentemente as políticas voltadas para essa faixa etária.” (MIGUEL, 2016).

Mas a partir da Constituição de 1988 a educação infantil passou a ocupar um papel significativo dentro do cenário educacional brasileiro, foi então que começaram a surgir preocupações e interesses acerca do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, surgindo uma nova concepção de educação, concepção esta que destaca o Cuidar e o Educar como aspectos essenciais e indispensáveis para a atuação com as crianças. (LEAL, 2010). Em 1996 a Educação infantil ganha destaque na LDB/96 passando a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Em decorrência em 1998 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI), um documento que orienta o trabalho pedagógico realizado com as crianças de 0 a 5 anos. A Educação Infantil que em seu princípio era destinada a crianças de 0 a 6, com a Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 que institui o ensino

fundamental de 9 anos, passa a ser destinada para crianças de 0 a 5 anos, sendo que as crianças de 6 anos vão para o primeiro ano do ensino fundamental (CADONÁ, FINK; 2015).

Os estudos, discussões e políticas públicas em torno da criança e do seu atendimento vem apontando a necessidade de se ter uma especificidade das práticas pedagógicas para a faixa etária de 0 a 5 anos, o que apontam para uma pedagogia própria da infância que respeitem as particularidades desta fase e as características do desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária garantindo que a criança seja cuidada e educada.

CUIDAR E EDUCAR

Conforme o dicionário Caldas Aulete (2016)¹ o termo cuidar significa: ter cuidados com algo, alguém ou si próprio; tratar; tomar conta de alguém ou algo; ter o encargo de; encarregar-se de; responsabilizar(-se). O mesmo dicionário traz educar como: promover o desenvolvimento moral, intelectual e físico de; ensinar boas maneiras a; transmitir conhecimentos a; instruir. Estes são os conceitos de Cuidar e Educar de forma geral, mas o que seria o Cuidar e o Educar na Educação Infantil? Dentro do seu contexto? Das suas concepções teóricas e práticas? Das suas políticas públicas?

Os termos Cuidar e Educar não são tratados explicitamente na Constituição/88, nem na LDB/96, no entanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil nos aponta para que:

Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. [...] O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, com a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (RNCEI, 1998, p.23).

Ou seja, as crianças por serem pequenas necessitam de ações de cuidado sejam biológico ou afetivo, para atingirem seus objetivos de bem estar, aprendizagem e desenvolvimento, sendo assim o cuidar não deve ser uma ato mecânico e com caráter apenas assistencialista, deve haver interação, intencionalidade pedagógica durante o ato e por meio da interação proporcionar aprendizagens e desenvolvimento.

¹ Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

Já, segundo o RNCEI/98, educar é propiciar situações de aprendizado através de ações de cuidado, de brincadeiras (as quais não podem de maneira nenhuma ser deixadas de lado nessa fase) e interações. Conclui-se que o cuidado e a educação se complementam e não devem ser trabalhados indissociavelmente, já que a criança não aprende em compartimentos e sim na multidisciplinaridade.

[...] educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais ou amplos da realidade social e cultural. (RNCEI, 1998, p.23).

A criança necessita do Cuidar e do Educar de maneira integrada para desenvolver habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas, habilidades estas que precisam ser desenvolvidas tanto na creche, quanto na pré-escola. A criança por ser pequena, necessita de cuidados primários: alimentação, higiene, segurança, etc, advindos do adulto. Por outro lado, não pode-se esquecer que a criança vive um momento fecundo, na medida em que interage com as pessoas e as coisas do mundo leva-a a atribuir significados àquilo que a cerca, e ela passa a participar de experiências culturais, o que chamamos de educação. (FERREIRA, 2011).

Salienta-se que o Cuidar e o Educar estão pautados na construção de uma pedagogia própria para a infância. Pensar em Pedagogia da Infância é pensar em ações pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos que contemple os direitos fundamentais da criança, que amplie suas experiências lúdicas, que ofereça condições estruturais e concretas para a produção de culturas infantis, que considere as sinalizações da criança na organização do trabalho político-pedagógico, e que aceite a voz das crianças como expressão de sua participação e de seu exercício da cidadania. (PÁTIO, 2009). Ou seja é promover o desenvolvimento e a aprendizagem sempre respeitando as particularidades da infância e da criança, sendo que o desenvolvimento e a aprendizagem são contemplados na Educação Infantil em grande parte pelo viés da ludicidade. É importante, portanto, salientar a importância do brincar no processo de socialização e aprendizagem da criança. O RCNEI trata sobre o brincar:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. [...]. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações

que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (RCNEI, 1998, p.27-28)

Ou seja, durante a brincadeira a criança se apossa de conhecimentos que já possui, e constrói novos conhecimentos que irá associar a novas situações. Com tudo, entende-se que o brincar também está pautado nas práticas pedagógicas para a construção de uma pedagogia própria para a infância. “Pois o brincar não é o simples brincar, é aquela ideia de aprender brincando e brincando de aprender, tornando-se algo fundamental na Educação Infantil.” (FRABBONI, 1998 apud MOURA, 2009).

Finaliza-se este capítulo reafirmando que a criança de 0 a 5 anos necessita de uma pedagogia própria da infância, pautada no cuidar e educar de forma indissociável para que ocorra seu desenvolvimento de forma integral, e tudo isto se dá por viés do lúdico, do brincar.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL

Pensar em práticas que deem conta da articulação do Cuidar e Educar, que respeitem as fases e as particularidades da faixa etária de 0 a 5 anos e das questões que norteiam a Pedagogia da Infância é preciso lançar um olhar sobre o profissional que atua na Educação Infantil e sua formação.

O educador deve conceber, por tanto, a criança, o cuidado e a educação nos dois níveis da educação infantil, na creche e na pré-escola, sendo esse eixos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para isto o educador necessita de uma formação adequada.

A formação do educador infantil deve estar baseada na concepção de educação infantil. Deve buscar a superação da dicotomia /educação/assistência, levando em conta o duplo objetivo da educação infantil de cuidar e educar.” (FOREST; WEISS, 2016, p.7).

Tendo como base a concepção de Forest e Weiss (2016) sobre a formação do educador, este deverá ter uma formação voltada para a educação infantil, para superar a divisão criada entre assistência e educação, a fim de proporcionar a criança de forma indissociada o Cuidar e Educar, tão importante para seu desenvolvimento. Formação esta que se dá, segundo art. 62 da LDB,

[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LBD, 1996)

Complementa-se que além da formação inicial adequada é necessário uma formação continuada. A formação continuada deve fazer parte do cotidiano institucional segundo o RCNEI/98 e acrescenta:

Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. (RCNEI, 1998, p.67-68).

Para cuidar o educador precisa de um comprometimento com o outro, com sua particularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Para educar torna-se necessário que o educador crie situações significativas de aprendizagem, se quiser obter o desenvolvimento integral desta etapa, mas é, sobretudo, fundamental que a formação da criança seja vista como um ato inacabado, sempre sujeito a novas inserções, a novas recessões, a novas tentativas, (FOREST, WEISS, 2016). Os conceitos do papel do educador para Cuidar e Educar são trazidos através de Forest e Weiss de forma separada, mas reafirmam que o cuidado e a educação se complementam e necessitam ser trabalhados de forma indissociável para que se possa proporcionar o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. O educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças, deve levar em conta a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando suas realizações de socialização entre educador/ aluno e entre os alunos. (MONTEIRO, 2002 apud FOREST; WEISS, 2016).

Sobre o papel do educador o RCNEI (1998) destaca que:

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança. (RCNEI, 1998, p.32).

Em suma, o educador deve considerar que as crianças são diferentes entre si, que cada uma aprende em seu próprio ritmo. E por isso o educador deve estar preparado para propiciar

às crianças atividades de acordo com a condição de aprendizagem de cada uma, para isto o educador necessita um universo muito amplo de conhecimentos, habilidades e competências, precisa dominar as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, entender sobre a saúde física e psicológica da criança.

Para tanto, retoma-se a importância do profissional da Educação Infantil ter uma formação inicial adequada, ser um pesquisador, manter uma formação continuada e estar sempre em busca de novos conhecimentos, para que consiga dar conta de todo este universo que envolve as crianças de 0 a 5 anos, bem como para que consiga articular as ações de cuidado e educação indissociavelmente na Educação Infantil, valendo-se das questões que norteiam a Pedagogia da Infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos feitos podemos considerar que o país tem avançado de forma considerável nas políticas educacionais sobre a educação infantil, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais neste segmento, enfatizando o direito da criança ser cuidada e educada, de ter uma educação infantil que seja promovida com qualidade por profissionais qualificados. Entretanto, esses avanços precisa ser viabilizados e realmente efetivados na prática, nos espaços educativos e no dia a dia da ação docente com as crianças.

Percebe-se a importância de haver consciência da relevância de proporcionar o Cuidar e Educar de forma indissociada na educação infantil e que essa consciência só será atingida com plenitude quando culturalmente for assimilado que a criança e sua infância tem particularidades e especificidades próprias e uma pedagogia própria que contemple o brincar, o Cuidar e o Educar respeitando cada fase da criança. Sendo assim, para trabalhar com a educação infantil é preciso levar em conta essas particularidades da criança, é preciso pensar em práticas voltadas à infância, pois a criança não é um adulto em miniatura, é um sujeito capaz, pensante, social e cultural que tem uma infância e esta precisa ser vivida em sua plenitude e de forma significativa.

As instituições de Educação Infantil, seus professores e gestores devem estar ligados para oferecer para as crianças situações que envolvam tanto ações de cuidado como de educação indissociavelmente. As instituições de educação infantil devem proporcionar espaço para que as crianças possam aprender e desenvolver- se brincando, descobrindo e vivenciando coisas, ideias, situações e conhecimentos diversos. A dualidade entre Cuidar e Educar

permitirá que as crianças possam, de fato, desenvolver-se de forma integral, em seus múltiplos aspectos.

Através da busca teórica pode se entender que durante o histórico da educação infantil muito se tem avançado em relação a visão sobre a mesma, sobre sua importância, sobre a importância do Cuidar e Educar, sobre a importância de profissionais qualificados para trabalhar com crianças, sobre a importância da criança e sua infância e das mudanças que se fazem necessárias nos espaços educativos e nas práticas didáticos-pedagógicas do Cuidar e Educar. Portanto, tem-se a necessidade de se solidificar uma pedagogia própria para a infância, que respeite as particularidades e especificidades da criança de 0 a 5 anos, que seja voltada as necessidades desta faixa etária, e ainda que não leve apenas em conta a faixa etária, mas também, as particularidades de cada criança, seu contexto e sua realidade para que assim possa lhe conceber o desenvolvimento integral através da educação e cuidado, direito esse já adquirido por lei.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CADONÁ, Paulo Henrique; FINK, Alessandra Tiburski. **Pedagogia da infância: desafios e perspectivas do cuidar e do educar na educação infantil**. Relatório Parcial de Iniciação Científica URI Câmpus de Frederico Westphalen. 2015.

CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira; LINHARES, Francisco Reginaldo; FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **O cuidar e o educar nas instituições de educação infantil: um olhar investigativo**. 2012. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/36e729ec173b94133d8fa552e4029f8b.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Um olhar voltado para as culturas da Infância. **Pátio**, Porto Alegre, n.42, p. 12-15, jan./mar. 2015.

DICIONÁRIO Caldas Aulete digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

ENDRUWEIT, Adriana Elisa; MENEZES, Maria Eunice Comparotto de. **Cuidar e educar na educação infantil e a construção de relações vinculares**. Disponível em: <<http://www.somaticaeducar.com.br/arquivo/artigo/1-2013-06-19-11-56-59.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

FERREIRA, K. P.. **Educar X Cuidar**. 2011. Disponível em: <<http://ferreirakp.blogspot.com.br/2011/04/educar-x-cuidar-ferreira-kp.html>>. Acesso em: 03 out. 2016.

FILHO, Altino José Martins. O cotidiano no processo de construção da Pedagogia da Infância. **Pátio**, Porto Alegre, n.21, p. 22-24, nov./dez. 2009.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **CUIDAR E EDUCAR Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

LEAL, Franciele Clair Moreira. **A Educação Infantil e o Educar/Cuidar**. 2010. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/educarcuidar.asp>. Acesso em: 13 set. 2016.

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **“Cuidar e educar”**: um novo olhar para a educação infantil. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011155019.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

MOURA, Glaucia. **A relação entre Cuidar e Educar na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-cuidar-e-educar-na-educacao-infantil/21390/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SANTOS, Claudinéia Roque Maciel. **O cuidar , o brincar e o educar na prática pedagógica**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-cuidar-o-brincar-e-o-educar-na-pratica-pedagogica/116441/>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Organização e gestão pedagógica na Educação Infantil. **Pátio**, Porto Alegre, n. 42, p. 4-7, Janeiro/Março 2015.

TELLES, Carla Ariana Passamai; LEAL, Franciele Clair Moreira; BORGES; Zelma Santos. **A relação do cuidar-educar na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jomadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20RELA%C3%87%C3%83O%20DO%20CUIDAR-EDUCAR%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade na educação infantil**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/44424017/Zabalza-Miguel-Qualidade-em-educacao-infantil>>. Acesso em: 05 set. 2016.

UMA RELEITURA FEMINISTA CONTEMPORÂNEA DE *CLARA DOS ANJOS*: “GUARDE SEGREDO”, DE ESMERALDA RIBEIRO

Liliane Gloria Martinelli Zatti
Denise Almeida Silva

Resumo: Este trabalho analisa o conto “Guarde segredo”, de Esmeralda Ribeiro, enfocando-o como reescrita feminista contemporânea do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto. Esmeralda Ribeiro sempre demonstrou preocupação com a mulher em seus escritos, principalmente a mulher negra. A análise situa a reescrita no contexto dos vários “feminismos” e, em especial, do feminismo negro brasileiro. Conclui-se que o novo contexto e, sobretudo, o novo desfecho dado ao drama da jovem representa novas possibilidades de agência para o negro que se faziam impossíveis no contexto medial do século XX. O trabalho busca apoio teórico, sobretudo, no pensamento de Bonnici (2009).

Palavras-chave: Guarde Segredo. Esmeralda Ribeiro. Feminismo. Reescrita. *Clara dos Anjos*.

INTRODUÇÃO: A FEMINISTA ESMERALDA RIBEIRO

Inicialmente, quer-se focar o conceito de feminismo, termo que se define, preliminarmente, com o apoio teórico em Bonnici, segundo o qual “O feminismo poderá ser definido como uma crença e convicção na igualdade sexual acoplada ao compromisso de erradicar qualquer dominação sexista e de transformar a sociedade.” (2009, p. 86).

Contudo, considerando-se que “as correntes de pensamento feminista se diferenciam especificamente porque apontam uma diferente raiz para o problema da opressão feminina e uma diferente forma de combater essa questão.” (NÓBREGA, 2015), seria impossível referir-se ao feminismo em termos monolíticos, como se o feminismo, em qualquer contexto, assumisse o mesmo propósito e olhar. Assim, mais adequadamente pode-se falar em feminismos - no plural. Dentre os vários feminismos distinguem-se, por exemplo, o feminismo liberal, o feminismo marxista, o feminismo negro, cada um deles priorizando a luta por questões específicas.

Como Bonnici (2009) ressalta, o feminismo brasileiro moderno e contemporâneo está atrelado ao feminismo do mundo ocidental, especialmente o feminismo praticado na Europa e os Estados Unidos. Destacam-se, especialmente, reivindicações no que concerne “aos direitos, às conquistas, à recuperação do cânone literário, à movimentação social e a execução de um processo reivindicatório”. (2009, p. 89). É então que, como registra o estudioso, “[...] apesar

das inúmeras desvantagens a mulher brasileira começou a se conscientizar do tratamento preconceituoso manipulado pelo patriarcalismo e de seus direitos.” (BONNICI, 2009, p. 88).

O feminismo no Brasil começa a se fortificar a partir da década de 1970 em consequência da resistência das mulheres à ditadura. As mulheres mais engajadas nas causas feministas formaram partidos, e integraram-se a movimentos tais como a Fundação das Mulheres do Brasil e o Movimento Feminino Pela Anistia, no ano de 1975. Conseguiram também, com muito esforço, grandes feitos para a época, destacando conquistas como a aprovação da lei do divórcio, e o direito ao voto, por exemplo.

Dentro do contexto geral do feminismo brasileiro, torna-se necessário ressaltar, neste trabalho, o feminismo negro. Este pode ser definido como, [...] “um movimento social e um segmento protagonizado por mulheres negras, com o objetivo de promover e trazer visibilidade às suas pautas e reivindicar seus direitos.” (GELEDÉS, 2016). Esta vertente do feminismo origina-se da percepção, como já registrado anteriormente, da necessidade de um olhar plural à questão da mulher, informado pelas particularidades específicas de pertença étnica e social e do lugar a partir de onde essa pertença se articula:

Sob a influência do feminismo anglo-saxão, inicia-se nesse período uma crítica pelo fato de o feminismo ser liderado por mulheres brancas, urbanas e da classe média alta. Apontava-se, ainda, a necessidade de promover discussões mais amplas acerca de conceitos como classe social e raça. Nesse momento, mulheres negras questionaram a ausência da temática racial no movimento. (DAMASCO; FIOCRUZ; MONTEIRO, 2012, p. 130).

Em vista disso, muitas ativistas negras sentiam falta de uma representatividade de mulheres negras no movimento feminista no seu início da década de 70, pelo que passam a formar sua própria vertente do movimento. Argumentava-se que: “Um feminismo que pretende libertar todas as mulheres precisa olhar para as opressões de gênero, classe e raça.” (SOUSA, 2015). Em conformidade com esse propósito, Bonnici percebe que o movimento negro brasileiro toma corpo de acordo com “As perspectivas da mulher negra e da crítica feminista negra [...] caracterizadas pela heterogeneidade, diferença, diversidade, pela condição e pela diferença do espaço que ocupam.” (2009, p. 106). Percebe-se, assim, que diferentes vertentes do feminismo lutam por aquilo que experienciam através de suas vivências específicas.

É a partir do movimento de militância negra que a literatura negra contemporânea no Brasil toma impulso. Especificamente com referência à mulher negra e à liberação de sua voz

na expressão de suas vivências, esperanças e problemas, cabe registrar que as mulheres afro-brasileiras que se dispõem a algum tipo de militância feminista foram e são muito influenciadas pelos movimentos negros sociais e urbanos dos últimos 30 anos.

Essas mulheres são uma pequena minoria que, pouco a pouco, levanta sua voz e aparece a público para defender seus direitos, considerando a população total de negros do país. Como Augel (s. d.) afirma, as vozes que escolheram exercer a militância através da literatura já são em número suficiente para se fazer ouvir, explicitando sua ideologia e requerendo seu espaço. É comum, entre as autoras, a representação da mulher, e é perceptível a identificação com suas preocupações em seus escritos. Os assuntos mais recorrentes são a maternidade, a busca de espaço na sociedade pela mulher negra, o preconceito e a marginalização contra a mulher negra, a violência contra a mulher em suas vareadas faces; a maioria das protagonistas dos romances e contos destas autoras são mulheres.

“GUARDE SEGREDO”, UMA REESCRITA FEMINISTA DE *CLARA DOS ANJOS*

Após a contextualização dos diferentes tipos de feminismo partimos para a análise do romance e do conto. Vale ressaltar que o conto “Guarde segredo”, de Esmeralda Ribeiro, é uma reescrita do romance *Clara dos Anjos* de Lima Barreto. Assim, a partir de um viés feminista, Ribeiro escreve sua versão da obra canônica.

O romance conta a história de uma jovem mulata de classe baixa que, apesar da cautela da família, acaba sendo iludida e envolve-se com Cassi Jones, jovem branco de classe média de má fama, conhecido por engravidar moças e fugir. Para isso, contava com o apoio de sua mãe, como se lê no romance quando da narração da primeira dessas ocorrências: “Era a sua primeira vítima, que sua mãe, sem nenhuma consideração, tinha expulsado de casa em adiantado estado de gravidez. Reconhecendo-a e se lembrando disso, Cassi quis fugir.” (BARRETO, 1994, p. 66).

No conto de Esmeralda Ribeiro, uma jovem cujo nome não é mencionado mora com sua avó, que recebe misteriosas visitas de um senhor que aparece e desaparece misteriosamente. Mais tarde, o leitor vem a saber que o misterioso visitante é nada mais, nada menos que Lima Barreto. A avó também parece sentir ou saber sobre o envolvimento da neta com Cassi Jones mesmo sem que ela comente o assunto. Cassi continua com a má fama e, como no romance, a moça é seduzida pelo rapaz, pelo que se presume que a neta da amiga de Lima Barreto seja Clara dos Anjos, ainda que o nome não seja mencionado.

Há boas razões para o anonimato, como se expõe a seguir. Apesar das semelhanças, uma das grandes diferenças entre o romance e o conto se dá na conclusão da história. No romance, Cassi engravida Clara e foge para não ter de lidar com a responsabilidade de ter um filho; quando Clara vai em busca da mãe do jovem pedindo por justiça, que Cassi se case com ela, a jovem esbarra com a indiferença e desprezo da mãe do namorado: “Dona Salustiana, mesmo antes de saber que aquela moça era mais uma vítima da libidinagem do filho, quase não a olhava; e, se o fazia, era com evidente desdém.” (BARRETO, 1994, p. 75).

Dona Salustiana age com tal indiferença por considerar que, dada a classe social inferior e a etnia a que pertence a jovem, ela é tão inferior ao filho que não merece consideração alguma. Assim, ofende Clara com insultos racistas e também relacionados à classe da jovem: “Ora, vejam vocês, só! É possível? É possível admitir-se meu filho casado com esta... As filhas intervieram: - Que é isto, mamãe? A velha continuou: - Casado com gente dessa laia...” (BARRETO, 1994, p. 76). Após sofrer todas as ofensas e humilhações por parte da mãe de Cassi, e não conseguir nenhum tipo de auxílio da família do jovem, Clara volta para sua casa e, segue com sua vida e cria o filho sozinha.

No conto, Clara também é seduzida por Cassi Jones, mas o desfecho é diferente. Clara encontra a mãe de Cassi na rua, e a senhora, como no romance, a ofende “Você é a quinta negra que meu filho deflorou e também não vai ficar com ele. Nesse exato momento está com outra garota”. (RIBEIRO, 1991, p. 28). Após as ofensas e a revelação de que estava sendo traída, Clara, sem muito pensar, decide tomar vingança. Segue para o hotel onde Cassi Jones se encontra e lá dá um fim trágico à vida do rapaz. “Encontrei-os na saleta de um hotelzinho. Ela fugiu, mas ele não teve tempo de reagir. Foram tantas facadas!... Parei quando caiu aos meus pés.” (RIBEIRO, 1991, p. 28).

A ironia da reversão é óbvia. Em lugar da suplicante vítima que implora por seus direitos, agora é Cassi que está posicionado aos pés da vítima, incapaz de reação – morto. O assassinato desencadeia, contudo, a consequência de que a agora assassina precisa esconder-se para não ser presa. É exatamente neste contexto temporal que o conto se inicia: em seu esconderijo, a jovem recebe a carta de uma senhora, também não nominada, que pergunta-lhe sobre a avó. É assim que, já no parágrafo inicial, o leitor toma contato inicial com uma situação que envolve fatos estranhos, um deles terrível, um indivíduo que pede para voltar e uma protagonista perplexa e atordoada, que se esconde após ter presenciado tal cena, e pede segredo sobre seu paradeiro:

Prezada Senhora:

Recebo com surpresa sua carta perguntando-me sobre vovó. Como descobriu o meu endereço? Vim para cá logo depois que presenciei aquela cena. Aqui ninguém sabe quem sou, mas, mesmo assim, estou atordoada. Sim, essa é a palavra certa, atordoada. A insônia me persegue. Sabe, fatos estranhos aconteceram, enquanto morei naquela casa. “Ele quem pediu para voltar”, foi a última coisa que vovó disse. (RIBEIRO, 1991, p. 23)

No decorrer do conto, o leitor acompanha as misteriosas idas e vindas de um misterioso amigo da avó da jovem, que mais tarde é identificado como sendo Lima Barreto, o homem que pede para voltar. Em seguida ao assassinato de Cassi, Clara retorna para a casa. Lá encontra sua avó com Lima Barreto, e ambos indagam sobre a morte da Cassi; Clara confirma o assassinato, mas questiona como eles já sabem do ocorrido. Lima Barreto, que datilografava um texto quando da chegada da neta da amiga, entusiasma-se:

– Bravo! Esse era o outro final que eu queria para o cafajeste do Cassi Jones. O escritor tirou da máquina o papel, rasgou em pedacinhos e jogou no lixo. Olhou para vovó e disse: “Obrigado. Eternamente obrigado”. Então vovó Olívia falou aquilo: “Tinha de ser assim, minha neta”, e continuou: “Nós não devemos aceitar o destino com resignação”. Fiquei parada, olhando para os dois. Vovó prosseguiu: “Não tive culpa, foi ele quem pediu pra voltar”. (RIBEIRO, 1991, p. 28).

Analisando sobre esse aspecto, entende-se que a Esmeralda deu ao conto o fim que ela acredita que Lima Barreto gostaria de ter dado, mas por questões da época em que o romance fora escrito, na década de 1940, não seria possível por uma série de fatores: questões morais, de censura, e talvez o protagonismo da mulher não agradasse o grande público alvo do romance. Há, ainda, a sugestão de que o próprio escritor não estava em posição de afrontar a sociedade, dando ao jovem branco e rico o fim que provavelmente ele, como escritor mulato, desejaria ter dado desde o início. Assim no conto de Esmeralda, Clara não ficou passiva ante a atitude machista e preconceituosa de Cassi.

Apesar da semelhança do contexto em que se desenvolvem as duas obras, há diferenças. Na questão de narrativa, chama a atenção a forma como o conto é escrito, em formato epistolar. O texto da missiva é uma conversa entre mulheres, e há a confissão de Clara. Assim, poderia acabar formando-se uma aliança pela proteção da mesma, pois, como diz Lejeune, “na medida em que uma carta desvela a vida privada, toda pessoa envolvida (o autor, o destinatário ou terceiros) pode se opor à publicação (Código Civil, artigo 9)” (LEJEUNE, 2008, p. 253). A senhora poderia sentir empatia pela história de Clara, e assim não torná-la pública. Tem-se assim, a sugestão de uma “confraria” de mulheres, mulheres que se ajudam e que se apoiam, assim como no feminismo.

Também, a linha temporal do conto é diferente. No romance, a temporalidade é contínua; já no conto, a história se passa após os acontecimentos do romance. Como já exposto, quando Clara recebe a carta ela está refugiada devido aos acontecimentos.

Depois daquele dia, nunca mais voltei àquela casa. Nunca mais soube de vovó Olívia [...] Tenho muito medo. A insônia me persegue. Aqui onde moro ninguém sabe desse fato. Troquei meu nome. Obrigada por ter escrito. Foi melhor ter contado isso a alguém. Não sei como conseguiu me achar. Mas, por favor, guarde eternamente este segredo. (RIBEIRO, 1991, p. 29)

Chama ainda a atenção a construção da protagonista. Como a Clara de Lima Barreto, a protagonista anônima de Ribeiro é uma jovem de 17 anos, filha de um carteiro, pobre e negra. Contudo, está longe de ter a “natureza amorfa e pastosa” da protagonista de Lima Barreto, que precisa que “mãos fortes [...] a modelassem e fixassem” (BARRETO, 1994, p. 49), e que, na falta destas, dados os muitos afazeres dos pais, que lutavam pelo sustento, romanticamente se entrega a sonhos ao som e modinhas e descantes. A protagonista de Ribeiro, ao contrário, é uma jovem curiosa e ativa, terceira geração de uma família de mulheres fortes e firmes. Talvez seja esta a razão por que a jovem não é nominada: essa nova mulher, que habita um novo tempo, e que já não é tão angelical, embora partilhe algumas das características da protagonista original, já não pode inteiramente com ela se identificar. A jovem desenhada por Ribeiro finalmente está pronta a experimentar a condição que a Clara de Lima Barreto intuía, mas fora incapaz de assumir à época em que o romance foi escrito:

O que era preciso, tanto a ela como às suas iguais, era educar o caráter, revestir-se de vontade, como possuía essa varonil Dona Margarida, para se defender de Cassi e semelhantes, e bater-se contra todos os que se opusessem, pro este ou aquele modo, contra a elevação ela, social e moralmente. Nada a fazia inferior às outras, senão o conceito geral e a covardia com que elas o admitiam. (BARRETO, 1994, p. 76-77)

Contudo, é, ainda, uma mulher que precisa se esconder, atormentada pelo medo, e que somente encontra alívio quando lhe é dada a oportunidade de abrir o coração a uma mulher, a uma igual. Conquanto, evidentemente, o conto não seja uma incitação ao homicídio, ainda assim seria o fim que cabe à protagonista uma reflexão sobre o lugar que a mulher ainda ocupa em nossa sociedade, e da “punição” que a aguarda quando se reveste de vontade? Lima Barreto qualificara a mulher determinada de “varonil”, ou seja, para ser capaz de se defender dos Cassi com quem se defronta e confronta era preciso partilhar da natureza masculina. Na nova história que se escreve quando o escritor retira os originais do romance da máquina de

escrever e os rasga, conquanto o escritor aplauda a sua nova personagem, e a avó observe que se impõe que não se aceite o destino com resignação, deveria ainda esta ousadia necessitar ser expressa de forma tão desesperada e passional que incorra em morte e punição? São fatos que se impõem à reflexão da/o leitor(a) nesta releitura feminista contemporânea realizada por Ribeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O feminismo está presente na reescrita do conto, a começar pela possível aliança de mulheres entre a remetente da carta e a destinatária, que, supostamente, é a (renovada) Clara. Assim, cria-se um senso de união entre as duas: já que a jovem confessa toda a sua história a essa senhora, há a possibilidade de que esta empatize com a jovem e não torne sua narrativa pública, criando-se, assim, uma aliança de apoio entre as duas.

Também no desfecho do conto é possível perceber traços do feminismo. Diferentemente do romance, no qual, depois de terem sido negados os seus direitos, Clara decide seguir com a sua vida sem a presença de Cassi Jones, criando o filho que este lhe deixou, no conto, após ser ofendida pela mãe do rapaz e ao descobrir que estava sendo traída, a moça decide vingar-se. Toma a decisão de não ficar à mercê da situação que lhe foi imposta, de não aceitar que estivesse sendo traída e não aceitar as humilhações por parte da mãe de Cassi. Assim, opta por não se deixar ser ofuscada pelo machismo de Cassi e pelo preconceito de sua mãe a respeito de sua cor e classe social. A mulher pode decidir o seu próprio destino, e não apenas ficar à mercê de atitudes preconceituosas, racistas e sexistas.

Também, o fato de Lima Barreto estar “presente” na narrativa do conto e ansiar pelo dia em que sua personagem daria outro desfecho a essa história demonstra que não seriam apenas mulheres que sentiriam empatia e solidariedade pela situação em que Clara se encontrava; também homens não concordariam com o desfecho do romance, mas seriam, à época, como Barreto, incapazes de defender um fim diferente à jovem negra e pobre.

Dessa forma, a partir de diferentes olhares, o olhar feminista no conto se faz presente, atingindo a todos os que acreditamos na necessidade de igualdade e de justiça.

REFERÊNCIAS

AUGEL, Moema Parente. "E Agora Falamos Nós": Literatura Feminina Afro-brasileira. **LiterAfro**. Belo Horizonte: UFMG, s. d. Disponível em: <<http://150.164.100.248/literafro/data1/artigos/artigomoema03.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000048.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2017.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária: conceitos e tendências**. Maringa: EDUEM, 2007.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Mulher Negra, Geledés*, 06/03/2011. *Geledés*, 2013. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/feminismo-negro-sobre-minorias-dentro-da-minoria/#gs.8JUCUDQ>> Acesso em: 05 maio 2017.

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 133-151, jan-abr 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n1/a08v20n1>> Acesso em 05 de Maio de 2017.

LEJEUNE, Philippe. Organização de Jovita Noronha. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

NÓBREGA, Mariana. 2015. Disponível em: <<http://pandoralivre.com.br/2015/08/26/entenda-os-diferentes-feminismos/>>. Acesso em: 07 maio 2017.

RIBEIRO, Esmeralda. Guarde segredo. **Cadernos Negros 14**, São Paulo. 1991, p. 23-29.

SOUSA, Maressa de. O feminismo negro no Brasil. **Cacheia!**(blog) 10/11/2015. Disponível em <<http://cacheia.com/2015/11/porque-feminismo-negro/>>. Acesso em: 05 maio 2017.

NEUROEDUCAÇÃO E O FAZER DOCENTE UNIVERSITÁRIO: DIFERENTES OLHARES VOLTADOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Luana Fussinger
Rosane de Fátima Ferrari

Resumo: Diante das investigações acerca do cérebro, da mente e do comportamento, a finalidade dos estudos neurocientíficos vem sendo ampliada e as neurociências estão, cada vez mais, tornando-se um campo híbrido e interdisciplinar, propiciando espaço para diversos ramos de pesquisa, entre eles a neuroeducação. Nesta perspectiva, o presente artigo é oriundo do projeto de iniciação científica “Aplicabilidade das Neurociências ao Contexto Universitário sob a perspectiva da Neuroeducação”, tem como foco principal investigar de que forma a neuroeducação está inserida no fazer docente universitário, a fim de analisar os componentes cognitivos e comportamentais que podem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem. O caminho metodológico, de caráter qualitativo, contempla a realização de um estudo exploratório, envolvendo um levantamento bibliográfico. Como resultados preliminares assegura-se que diante do desafio de criar uma sociedade da aprendizagem para o século XXI, em que não cabe mais memorizar passivamente as informações e reproduzi-las por si só, é justamente com a proposta de contribuir com a aprendizagem dos acadêmicos e aperfeiçoar a formação docente que, aliou-se a neuroeducação ao contexto universitário, na tentativa de pesquisar dados científicos que possam ser aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem. A temática que envolve o cérebro vem se tornando mais próxima do cotidiano das pessoas, sendo assim, a ampliação de sua compreensão precisa ser cada vez mais fomentada, problematizada e questionada.

Palavras-chave: Neuroeducação. Formação de professores. Práticas educativas. Contexto universitário.

INTRODUÇÃO

Aspectos da vida mental geram curiosidade natural. E foi justamente essa curiosidade natural, defendida por Ramachandram (2014), que justifica a grande proporção que o estudo do cérebro atingiu nas últimas décadas. Todos querem saber como funciona o sistema nervoso central, ainda mais diante das possibilidades de investigação neurocientíficas aliadas às tecnologias que, através de ressonadores e computadores, propiciaram o surgimento de novas evidências científicas nunca vistas antes.

Partindo do pressuposto de que as neurociências, atualmente, vêm propiciando espaço para diversos ramos de investigação, o presente artigo tem como objetivo investigar de que forma a neuroeducação está inserida no fazer docente universitário, a fim de analisar os

componentes cognitivos e comportamentais que podem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem. Neste viés, tendo em vista o objetivo proposto e considerando uma abordagem qualitativa, a metodologia envolve estudo exploratório, assim como um levantamento bibliográfico.

É neste viés que envolve a intersecção entre as neurociências e a educação, que surge a neuroeducação, um campo de estudo que trabalha com a interação entre a Neurologia, a Psicologia e a Pedagogia, apresentando discussões que ligam, essencialmente, a mente, o cérebro e a educação em benefício da aprendizagem. As questões estudadas por esse campo podem ser usadas para melhorar e fundamentar as práticas em sala de aula, pois envolvem as mudanças que ocorrem no cérebro durante a aprendizagem e a observação comportamental do indivíduo. Acredita-se que através deste caminho, iniciado nos laboratórios neurocientíficos, os princípios sigam para o planejamento de estratégias pedagógicas. (OLIVEIRA, 2011).

Assim, a abrangência das neurociências torna-se uma iniciativa promissora na educação e a ampliação de sua compreensão precisa ser incitada. Por isso, dar continuidade aos estudos da área atrelados à práxis pedagógica dos professores no contexto universitário é a premissa que sustenta a realização desta pesquisa. Da mesma forma, buscar-se-á articular os estudos do cérebro ao contexto universitário, pois excitantes descobertas da neuroeducação estão começando a oferecer propostas sobre as maneiras de como se aprende e, gradativamente, esta disciplina está se tornando uma importante fonte de informações para área educacional.

COMO AS NEUROCIÊNCIAS PODEM CONTRIBUIR PARA O FAZER PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO?

Diante das inúmeras mudanças na sociedade atual, geradas, principalmente, pelos avanços tecnológicos e pela disponibilização das informações, faz-se necessário, cada vez mais, uma cultura de aprendizado que não meramente reproduza o conhecimento adquirido, mas que, sobretudo, seja capaz de gerar conhecimento. Entender o processo da aprendizagem em meio à contemporaneidade tornou-se um grande desafio para os educadores. E é justamente este compromisso, que evidencia a necessidade de o professor buscar atualização contínua, tanto no que se refere ao domínio dos saberes científicos, quanto no aperfeiçoamento da competência pedagógica.

O acesso ao Ensino Superior como possibilidade de ascensão social permitiu a elevação do ingresso à universidade para camadas cada vez mais amplas da sociedade. No entanto, as abordagens de Zabalza (2004) evidenciam que o aumento da abrangência do acesso ao nível superior não se deu somente no sentido horizontal (diferentes classes sociais e diferentes localizações geográficas), mas também no sentido vertical (indivíduos de diferentes faixas etárias que ingressam no meio acadêmico).

Neste sentido, o aumento da procura pelo nível superior resulta em aspectos que vão muito além da necessidade de atender grupos maiores e contratar novos professores, mas envolve a preparação no que tange a heterogeneidade e a motivação, os interesses, as capacidades e as expectativas do novo perfil acadêmico que chega à universidade. Por conseguinte, cotidianamente, os professores em suas práticas em sala de aula se deparam com situações que envolvem desde a falta de atenção, lacunas na compreensão, pouca assimilação, até dificuldades de aprendizagem que, por vezes, acabam angustiando o profissional ao não saber como lidar com tais problemas.

Nesta perspectiva, questões de diferentes naturezas permeiam nas discussões que envolvem a aprendizagem dos alunos, todavia, é válido considerar que ensinar “[...] não é apenas arte. Ensinar também tem, ou deveria ter, algo do rigor da ciência.” (KHAN, 2013, p. 25). Segundo essa ótica, torna-se necessário que o educador se aproxime da ciência, adotando abordagens baseadas em evidências que subsidiem teoricamente sua prática pedagógica. Ressalta-se também, a premissa de que se faz necessário contemplar investigações científicas que compreendam a aprendizagem e o entendimento de como a educação acontece, já que “[...] a educação não acontece a partir do nada, no espaço vazio entre a boca do professor e os ouvidos do aluno, ela acontece no cérebro individual de cada um de nós.” (KHAN, 2013, p. 50).

A abordagem que defende que a compreensão do cérebro, ou então, de que os conhecimentos oriundos das neurociências são essenciais para se pensar em práticas e políticas educacionais mais eficientes, vem representando um movimento que se dissemina pelo mundo e, inclusive, no Brasil. Tal intersecção propõe uma aproximação entre o campo educacional e o campo neurocientífico, justificando-se pelo fato de que o sistema e os métodos educacionais tradicionais, ainda presentes, estão em grande parte, desconectados das exigências, capacidades e possibilidades dos estudantes atuais. (LISBOA, 2015).

Nos anos 90 foram proclamados nos Estados Unidos a chamada Década do Cérebro, período em que as ciências do cérebro passaram a avançar vertiginosamente. Nesse momento

deu-se uma intensa realização de investigações neurocientíficas que propiciaram várias descobertas ao longo dos anos, havendo, no entanto, ainda muitas questões sem resposta. As novas possibilidades de pesquisa advindas desse período não contaram somente com investimentos de estatais e privadas, mas com o desenvolvimento e a popularização de tecnologias de neuroimagem como ressonâncias, tomografias e outros exames que permitem verificar de forma não invasiva o funcionamento do cérebro.

É senso comum a afirmação de que a compreensão do cérebro humano é a última fronteira para a ciência. Não há dúvida que a ciência sempre terá novos horizontes a explorar, à medida que a humanidade avançar em suas conquistas intelectuais. De qualquer modo, o desvelamento da complexidade do cérebro será um passo fundamental nessa jornada. (OCDE, 2003, p.19).

O cérebro nunca esteve tão visível, seja no sentido de tornar-se possível visualizá-lo *in vivo* e ao vivo pelas tecnologias de neuroimagem, ou então, por receber a atenção dos meios de comunicação. Neste sentido, na atualidade, o cérebro tornou-se um órgão midiático. (VIDAL, 2011). É válido complementar que diante desse movimento, os neurocientistas envolvidos em pesquisas de bancada acerca do sistema nervoso, cada vez mais, têm saído dos seus laboratórios para popularizar o saber neurocientífico e buscar aplicações práticas de seus conhecimentos. Lisboa (2015, p. 33) assegura que: “Esse processo pode ser percebido pela presença cada vez mais cotidiana das neurociências e dos neurocientistas nos meios de comunicação de massa nas abordagens dos mais variados assuntos”.

No que tange a educação, a neuroeducação apresenta-se como um campo interdisciplinar, que ao reunir as neurociências, a psicologia e a pedagogia, busca informar aos educadores as melhores estratégias de ensino e aprendizagem. Deste modo, ao constituir-se como a ciência do ensino e da aprendizagem, utilizando os conhecimentos das neurociências na educação, a neuroeducação, pode subsidiar teoricamente a formação docente, propiciando informações científicas relevantes ao fazer pedagógico. A emergência deste campo se dá, pois;

O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral. Conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos de linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador [...]. (COSENZA; GUERRA, 2011, p.143).

Embora já existissem tentativas de aproximar as neurociências da educação, somente no final do século XX, a intersecção destas ciências começou a se tornar um movimento amplo e institucionalizado. Isso tudo foi possível em virtude de uma série de condições sociais e técnico-científicas que possibilitaram o surgimento de um novo campo ou disciplina que, na literatura científica, também é denominado: Mente, Cérebro e Educação; Ciência do Aprendizado; Neurociência Educacional; Neurociência Pedagógica; Neuroaprendizagem; Neuroeducação.

A interface neurociências-educação ainda é chamada de Neuropsicopedagogia, Neuroaprendizagem, Neurofisiologia da aprendizagem, Neurociências aplicada à educação, Neurociências em benefício da educação, Pedagogia neurocientífica, Neurociência pedagógica ou ainda Neurodidática. Entretanto, apesar da diversidade de nomes, eles compartilham a mesma visão de que os achados das neurociências podem contribuir com o aperfeiçoamento do processo educacional. Todas essas nomenclaturas representam a criação de neologismos ou então neurologismos, em que se criam novas expressões com o prefixo *neuro* para nomear campos já demarcados ou propostas já apresentadas anteriormente. (ILLES, 2009 apud LISBOA, 2015).

Segundo Lisboa (2015), o campo/movimento *Mind, Brain and Education* (Mente, Cérebro e Educação), que se constituiu nos Estados Unidos, tem se apresentado como uma das mais amplas e institucionalizadas propostas de interface entre as neurociências e a educação, mas não a única. Neste sentido, tendo em vista sua popularização no cenário brasileiro, no decorrer deste trabalho, para nos referir as propostas de aproximação entre as neurociências e a educação, o termo neuroeducação será utilizado.

A neuroeducação envolve um encontro de áreas, pois ao trabalhar com a interação entre a ciência cognitiva, as neurociências e a educação acabam voltando-se para a promoção de “[...] intercâmbios teórico-metodológicos que levam a descobertas significativas para o entendimento de temas como desenvolvimento cognitivo, atenção, motivação, emoção, aprendizagem, memória e linguagem.” (ARANHA; SHOLL-FRANCO, 2012, p. 7). Em suma, a neuroeducação apresenta-se como uma oportunidade para as pesquisas do campo neurocientífico desdobrarem-se em práticas e para a educação embasar suas ações não mais em opiniões, modas, ideologias, mas em evidências empíricas.

Neste cenário, ao apresentar iniciativas que pretendem legitimar o campo neurocientífico na sociedade, por meio da democratização dos saberes neurocientíficos, não se pretende que necessariamente as pessoas dominem todos os conhecimentos da área, mas que

compreendam a relevância do cérebro nos comportamentos, nas sensações e percepções, nas emoções, nos processos de memória, atenção e aprendizagem. Assim, ao articular os estudos do cérebro a esses fatores, excitantes descobertas da neuroeducação estão começando a oferecer propostas sobre as maneiras de como se aprende e, cada vez mais, esta disciplina está se tornando uma importante fonte de informações para área educacional.

APROFUNDANDO O CONCEITO DE APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA NEUROCIENTÍFICA

A aprendizagem é a marca que evidencia a capacidade da cognição humana. Através dela, capacita-se a mente, estimulando, desenvolvendo e exercitando habilidades, por meio da individualidade, da maturidade e até da parte psicológica e do ambiente sociocultural. O cérebro é o órgão da aprendizagem e participa de maneira determinante nas mudanças neurobiológicas que levam ao aprendizado, baseando-se nas funções de atenção, percepção e memória, sendo ainda sustentados por outros fatores como a plasticidade, as emoções e a motivação. É por isso que, para aprender precisamos de um aparato biológico e de prontidões neurocognitivas, pedagógicas e emocionais, além do ensino, mais ou menos estruturado, presente nos estímulos ambientais.

Ensinar a uma pessoa uma habilidade nova implica maximizar o potencial de funcionamento de seu cérebro. Isso porque aprender exige necessariamente planejar novas maneiras de solucionar desafios, atividades que estimulem diferentes áreas cerebrais a trabalhar com a máxima capacidade de eficiência. (RELVAS, 2010, p. 15).

Conforme as características da organização cerebral e seu funcionamento, na medida em que aprendemos, abandonam-se certas representações da realidade para chegar a competências mais complexas. Assim como a plasticidade evidencia a capacidade adaptativa do cérebro humano, constrói-se e reconstrói-se estruturas cognitivas ao passo que assimila-se novos conhecimentos. Por isso, 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. Nesta ótica, segundo os estudos de Maia (2011), durante o processo de aprendizagem realizam-se essencialmente quatro etapas cognitivas:

- Percepção: recebe as informações do meio externo por meio dos sentidos (visão, audição, tato, olfato e gustação), dando-lhe significado. Isso é possível graças a órgãos

especializados que captam e traduzem em estímulos nervosos as sensações (luz, som, cheiro, sabor). Porém, para que isso ocorra, é preciso que o Sistema Nervoso Central dê significado ao que está sentindo, correlacionando com as experiências anteriormente vivenciadas.

- **Memória:** registra a informação, pelo menos de forma temporária. Justamente por isso, retêm as informações recebidas do meio externo e acessa aquelas previamente armazenadas.

- **Funções executivas:** conjunto de habilidades que permitem o desempenho de ações voluntárias, habilidades mentais e a otimização do desempenho. Essas funções são desempenhadas pelo córtex pré-frontal (parte mais anterior do lobo frontal), que integra, organiza e apresenta várias conexões com outras áreas. Por isso, envolvem operações mentais que organizam e direcionam os diversos domínios cognitivos para funcionarem de forma conjunta e sistêmica, podendo ser exemplificadas pela metacognição.

- **Funções expressivas:** dá sua resposta, utilizando-se de alguma forma de comunicação, ou seja, através da linguagem, uma vez que o pensamento humano é simbólico.

Por conseguintes, em um primeiro momento as informações captadas pelos órgãos de sentido são capazes de deixar marcas nas conexões cerebrais, ressaltando algumas ideias principais ou variações do estímulo. No entanto, sucessivas retomadas são indispensáveis para a percepção de diferentes aspectos, o entendimento global e o confronto das novas informações com os conhecimentos prévios. Isso caracteriza a construção de um novo conhecimento, que foi realmente bem assimilado. Alcançar uma meta significa preparar-se e estar em melhores condições para enfrentar tarefas cada vez mais complexas.

Por isso, com base nas características do desenvolvimento cerebral, bem como suas estruturas e mecanismos, Tokuhami-Espinosa (2011 apud LISBOA, 2015) aponta 21 princípios que interferem diretamente na aprendizagem, podendo ser levados em consideração durante todo o processo de ensino e guiar as práticas educacionais:

- 1) Cada cérebro é único e unicamente organizado.
- 2) Cérebros não são igualmente bons em tudo.
- 3) O cérebro é um sistema complexo, dinâmico e é modificado diariamente pelas experiências.
- 4) A aprendizagem é um processo construtivista, e a habilidade de aprender perpassa por estágios do desenvolvimento conforme o indivíduo amadurece.
- 5) A busca por significado é inata na natureza humana.
- 6) Cérebros tem um alto grau de plasticidade e se desenvolvem durante toda a vida.

- 7) Princípios da neuroeducação se aplicam a todas as idades.
- 8) A aprendizagem é baseada em parte na habilidade do cérebro de se autocorrigir.
- 9) A busca de significado ocorre através do reconhecimento de padrões.
- 10) O cérebro busca novidade.
- 11) Emoções são cruciais para detectar padrões, fazer escolhas e aprender.
- 12) O aprendizado é potencializado pelo desafio e inibido pela ameaça.
- 13) O aprendizado humano envolve tanto a atenção focada, quanto a percepção periférica.
- 14) O cérebro conceitualmente processa todas as partes ao mesmo tempo.
- 15) O cérebro depende da interação com os outros para dar sentido às situações sociais.
- 16) *Feedback* é importante para o aprendizado.
- 17) A aprendizagem depende da memória e da atenção.
- 18) Sistemas de memória diferem em input e recall.
- 19) O cérebro lembra melhor quando fatos e habilidades estão firmados em contextos naturais.
- 20) A aprendizagem envolve processos conscientes e inconscientes.
- 21) A aprendizagem engaja a fisiologia inteira (o corpo influencia o cérebro e o cérebro controla o corpo).

Nesta conceituação, as emoções demonstram a presença de algo importante na vida do indivíduo, costumando ser determinantes nas escolhas e na mobilização da atenção e percepção. Todas as emoções tem origem do processamento cerebral e podem ser observáveis ou não, de acordo com as modificações internas concebidas pelo organismo. Contudo, se um estímulo importante, com valor emocional, mobilizar a atenção e ser percebido, poderá tornar-se consciente. Assim, conforme Izquierdo, (apud SALLA, 2012, p.3) “quanto mais emoção contenha determinado evento, mais ele será gravado no cérebro”.

A aprendizagem também é desencadeada a partir da motivação, porém esta ocorre intrinsecamente, ou seja, no interior do sujeito, provendo das relações de troca que o mesmo estabelece com o ambiente social. Resultado da atividade cerebral que processa informações vindas do ambiente interno e externo, a motivação pode determinar o comportamento a ser seguido. “Da mesma forma que sem fome não aprendemos a comer e sem sede não aprendemos a beber água, sem motivação não conseguimos aprender.” (IZQUIERDO apud SALLA, 2012, p. 4). Com base nisso, ainda destaca-se que a dopamina, neurotransmissor liberado pelo cérebro, ativa-se diante de situações agradáveis e estimula o sujeito a procurar uma atividade prazerosa. Igualmente, essa substância mobiliza a atenção e motiva o cérebro

na busca de um sistema de recompensa. Isso justifica a desmotivação, quando o cérebro deixa de obter recompensa diante de tarefas consideradas muito difíceis ou muito fáceis.

Uma boa parte das informações que chega ao cérebro acaba não sendo processada, em contrapartida apresenta-se um mecanismo que permite selecionar aquilo que é mais importante. Através da atenção, conscientemente somos capazes de focalizar determinados aspectos enquanto ignoramos outros. Essa capacidade permite selecionar a entrada de informações externas necessárias no dado momento da realização de um processo mental, assim como, possibilita o controle de informações geradas internamente. Com a ausência desse mecanismo, não haveria a seleção dos estímulos do ambiente e a quantidade de informações externas e/ou internas seria enorme, inviabilizando a atividade mental.

Por meio dos estudos de Tokuhamma-Espinosa (2011), assegura-se que a capacidade de atenção dura em média entre dez e vinte minutos, salientando o tempo máximo e o tempo mínimo, que uma pessoa consegue ficar focada em diferentes situações. Afirma também que, o tempo em que se pode prestar atenção pode variar, dependendo da idade do aluno, bem como do interesse que ele tem pela matéria, da sua motivação interna para estudar o assunto, da relação com o professor ou com os conhecimentos prévios. Por isso, sugerem-se técnicas como: mudar o foco da pessoa que está em evidência na aula, do professor para o aluno, por exemplo, o lugar ou o assunto continuamente, criar pequenos grupos, mudando a localização dos mesmos em sala de aula, ajudam a mantê-los atentos.

Somente se estiver guardada na memória a aprendizagem será efetiva. “As memórias começam como impulsos que são conduzidos pelos circuitos do cérebro deixando, de alguma forma, vestígios neuronais permanentes.” (TABACOW, 2006, p.98). Ao mesmo nível das sinapses, é através desta forma que ocorre a aprendizagem, capaz de se consolidar quando dois ou mais neurônios conectam-se e possibilitam a formação de outras conexões. Isso se estabelece na maioria das vezes pela associação, onde uma rede é ativada por outra. Desta maneira, quando mais isso acontece, mais forte torna-se a conexão sináptica e mais fácil fica de relembrar as informações.

Conforme os estudos de Maia (2011), a consolidação da memória, bem como da aprendizagem dependem do reconhecimento do hipocampo. Ele determina quais informações, dentre as milhares processadas pela memória de trabalho, serão retidas e até consolidadas no lobo frontal (coordenador geral das memórias). Como não se tem autonomia diante dessa tarefa realizada pelo hipocampo, algumas características podem ajudar na consolidação das informações:

- O maior número de vezes que ele é apresentado ao indivíduo.
- O maior número de modalidades cognitivas e sensoriais que ele apresenta (informações auditivas, visuais e táteis).
- A associação do elemento com aprendizagens anteriores (aprendizagem significativa).
- A associação com estímulos afetivos.

“A neurociência explica os caminhos que o cérebro realiza para se apropriar dos conhecimentos.” (LIMA, 2015, p. 5). Logo, o aprendizado depende de processos cognitivos, sendo influenciado por diversas interfaces que precisam ser consideradas para o melhor desempenho acadêmico do estudante. Por fim, considera-se a relevância da pesquisa em voga, pois acredita-se que os saberes advindos das neurociências são capazes de lançar uma nova luz sobre as questões do aprendizado humano, além de indicar informações científicas relevantes que ajudem as gerações do século XXI a efetivamente aprender melhor.

CONCLUSÃO

As descobertas crescentes e a divulgação massiva da mídia tornaram, a temática que envolve o cérebro, mais próxima do cotidiano das pessoas. No entanto, essa curiosidade que se faz presente, necessita estar permeada por um olhar científico e, sobretudo, em uma linguagem acessível. Os discursos neurocientíficos, na maioria das vezes, são amparados por uma linguagem biológica e defendidos pela ciência, além de serem legitimados por meio de testes e pesquisas. No entanto, torna-se necessário problematizar e questionar esses discursos, uma vez que trazem importantes implicações sociais.

Ao apresentar iniciativas que pretendem legitimar o campo neurocientífico na sociedade, por meio da democratização e o questionamento dos saberes neurocientíficos, não se pretende que necessariamente as pessoas dominem todos os conhecimentos da área, nem mesmo avaliar o que eles já sabem, mas que compreendam a relevância do cérebro nos comportamentos, nas sensações e percepções, nas emoções, nos processos de memória, atenção e aprendizagem. Da mesma forma, atrelados a esse processo, as contribuições oriundas da neuroeducação são insustentáveis se não forem efetivadas por meio da ação docente. Daí a necessidade de apresentar os conhecimentos neurocientíficos de maneira clara, considerando a cientificidade que os estudos requerem, assim como, de fornecer um embasamento teórico, no qual os professores não só reconheçam a importância das

neurociências, mas efetivem-na, dentro das suas reais possibilidades, por meio da prática pedagógica.

Mesmo diante das evidências científicas ressaltadas por vários estudos, métodos ultrapassados e ineficazes aliados a aulas prioritariamente expositivas ainda prevalecem no contexto universitário. É preciso ter clareza que, aquilo que os professores dizem não resultará na aprendizagem, mas ela será resultado daquilo que o acadêmico será capaz de estruturar e articular. Por isso, o modo como os alunos aprendem não pode mais ficar alheio aos espaços de preocupações e saberes docentes, pois, especialmente no meio acadêmico, ampliar as possibilidades de construção de novas aprendizagens é o principal conhecimento que um professor pode mediar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Gláucio; SHOLL-FRANCO, Alfred. **Caminhos da Neuroeducação**. Rio de Janeiro: Ciência e Cognição, 2012.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola: a educação reinventada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

LIMA, Elvira S. Neurociência e Educação. **Revista do Professor**, Porto Alegre, n. 121, p. 5–11, jan./fev./mar. 2015.

LISBOA, Felipe Stephan. **O cérebro vai à escola: aproximações entre neurociências e educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MAIA, Heber. **Neurociência e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

OCDE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência da aprendizagem**. Tradução Eliana Rocha. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociência e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. Uberaba: UNIUBE, 2011. Dissertação – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, Uberaba, 2011.

RAMACHANDRAN, Vilayanur S. **O Que o Cérebro Tem Para Contar: desvendando os mistérios da natureza humana**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RELVAS, Maria P. **Neurociência e Educação**: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. 2. ed. Rio de Janeiro: Eak Editora, 2010.

SALLA, Fernanda. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/neurociencia-como-ela-ajuda-entender-aprendizagem-691867.shtml>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

TABACOW, Luiz S. **Contribuição da neurociência cognitiva para formação de professores e pedagogos**. Campinas: PUC – Campinas, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Campinas, 2006.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tarcey. Dilema de Mestre: atenção do aluno só dura 20 minutos. **Jornal Zero Hora**. Disponível em: <<http://ccbeu.com/blog/dilema-de-mestre-atencao-do-aluno-dura-so-20-minutos/>>. Publicado em: 18 jul. 2011. Acesso em: 03 fev. 2015.

VIDAL, Fernando. Sujeito cerebral: esboço histórico e conceitual. **Polis e Psiquê**, v.1, n.1, p.224-251, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LETRAMENTO E PRÁTICAS LEITORAS: PROPOSIÇÕES PARA LEITURA DE LITERATURA COM EXPLORAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

Luana Magalhães
Luana Teixeira Porto

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir o letramento literário, propondo a execução de práticas leitoras que explorem tecnologia no ensino de literatura. Entende-se que esta perspectiva se faz necessária para que haja a formação de leitores ativos, que se apropriam efetivamente da literatura, de modo a inserir as práticas de leitura e escrita em seu cotidiano, rompendo com a formação de leitores meramente reprodutores de informações. Partindo destes pressupostos e preconizando o conceito de letramento literário e digital, este estudo elege a relação do ensino de Literatura associado às tecnologias, tendo em vista que a escola, de acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S (2000), deve proporcionar aos alunos o acesso à tecnologia, tornando o ensino inovador e contemporâneo, bem como propiciando um rompimento com metodologias tradicionais utilizadas em sala de aula para desenvolver competência leitora. Para justificar a necessidade de estabelecer o uso de recursos tecnológicos, como a internet, associado ao ensino de Literatura, foi elaborado um estudo teórico crítico de autores como Antonio Candido Rildo Cosson e Tania Rösing. No atual estágio da pesquisa, pode-se destacar que, utilizando a tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem, o ensino de leitura poderá ser mais eficaz para estimular a ler, compreender os textos e exercer cidadania, já que partirá de recursos inseridos no cotidiano dos jovens. Desta forma, entende-se, segundo Tania Rösing (2015), que, em pleno século XXI, torna-se inadmissível o ensino de literatura alheio a estas inovações.

Palavras-chave: Letramento Literário. Letramento Digital. Tecnologia. Literatura. Leitura.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute o letramento literário, propondo a execução de práticas leitoras que explorem tecnologia no ensino de literatura. Entende-se que esta perspectiva se faz necessária para que haja a formação de leitores ativos, que se apropriam efetivamente da literatura, de modo a inserir as práticas de leitura e escrita em seu cotidiano e a romper a formação de leitores meramente reprodutores de informações.

Partindo dessa observação e fazendo referência ao conceito de letramento literário e digital, este estudo elege a relação do ensino de Literatura associado às tecnologias, tendo em vista que a escola, de acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S (2000), deve proporcionar aos alunos o acesso a diferentes ferramentas tecnológicas, tornando o ensino

inovador e contemporâneo, bem como propiciando um rompimento com metodologias tradicionais utilizadas em sala de aula para desenvolver competência leitora.

Para justificar a necessidade de estabelecer o uso de recursos tecnológicos, como a internet, para realização de exercício, leitura ou jogos didáticos, associado ao ensino de Literatura, este trabalho traz em seu arcabouço teórico estudos de autores como Antonio Candido Rildo Cosson e Tania Rösing. Com base nesses estudos bibliográficos, justifica-se a pertinência de se promover o ensino de literatura aliado às inovações tecnológicas e discute-se como o letramento literário pode ser favorecido pela relação entre ensino de literatura e tecnologia.

Desta forma, ao realizar esse estudo, buscam-se respostas para os seguintes problemas de pesquisa: Como promover o ensino de literatura aliado às tecnologias? Como promover o letramento literário através de práticas leitoras que exploram tecnologia em aulas de literatura? Buscando responder esses questionamentos, este artigo elege como foco de abordagem o ensino de literatura vinculado às tecnologias e ao alcance do letramento literário, o qual ocorrerá quando um sujeito, além de fazer suas leituras, conseguir apropriar-se efetivamente da literatura, de modo a inserir as práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. Promovendo esse letramento, será possível a formação de leitores ativos, que se apropriam da literatura, refletem, criticam e constroem, com base em suas leituras, seus próprios pontos de vista, rompendo com a ideia de leitura mecanizada e amparada em reprodução de informação apenas. Para a discussão desse tema, o artigo está estruturado com seções sobre letramento, práticas leitoras e leitura de literatura na cultura digital.

LETRAMENTO: CONCEITUAÇÃO

O ensino da educação básica escolar atual do Brasil, na área de linguagens, necessita priorizar a leitura e a escrita como prática fundamental à formação de cidadãos autônomos, críticos e ativos na sociedade. Isto porque, dentre todas as competências que o ser humano deve desenvolver ao longo de sua vida, ler e escrever são fundamentais quando se pensa em formar sujeitos intelectualmente capazes e independentes no meio em que vivem, tal como sinalizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (2000) ao destacarem que, além de ser a base do processo ensino/aprendizagem, a leitura fornece também subsídios necessários ao desenvolvimento de criticidade e intelectualidade no ser humano. No entanto, o que deveria ser prioridade parece estar cada vez mais desprivilegiado no sistema de ensino

brasileiro, visto que o índice de leitores e, conseqüentemente, o desinteresse pela leitura e escrita, permanecem em nossas estatísticas, pois, conforme o Instituto Pró-Livro (2016), em sua última pesquisa feita em 2015 e publicada no livro *Retratos da leitura no Brasil*, de 104,7 milhões de pessoas, sendo o total de habitantes na época de 188 milhões, 44% se declararam não leitores.

A leitura e a escrita devem ser prioritárias no ensino, pois são determinantes para nos constituirmos como sujeito, conforme afirma o professor e pesquisador Rildo Cosson, quando diz que “tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita”. (2011, p. 101.) Assim, entende-se que nossa vida é permeada pela escrita, por isso, se não soubermos ler, não nos identificamos, não formamos opinião, não interagimos e nem existimos diante de uma sociedade extremamente seletiva e dominante.

Nessas circunstâncias, devido à importância da leitura e da escrita na vida do ser humano, surge o conceito de letramento, o qual busca designar os diferentes usos da escrita que se fazem presente em nosso cotidiano. De acordo com Soares (2006), letramento significa “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura”. Diante disso, ser uma pessoa letrada significa saber apropriar-se efetivamente dos textos, interagindo com o que está escrito e usufruindo dos efeitos de sentido que esta prática lhe fornece. Isto faz com que o leitor saia da condição de expectador, que apenas recebe o que lê, para a condição de leitor ativo, que, através de suas leituras, cria seus próprios pontos de vista e insere em suas ações sociais o que aprendeu.

Nesta perspectiva, Rildo Cosson (2011) diz que o termo letramento irá identificar as práticas da escrita sob aspectos como capacidade, conhecimento e relações de poder de seu uso em diferentes contextos específicos. Devido a esta diversidade de contextos em que a escrita está inserida como prática social, tornou-se necessário considerar a ideia de multiletramentos, que, de acordo com Cosson (2011), são entendidos como uma extensão do conceito de letramento. Por isso, para cada contexto da escrita e da leitura, haverá um letramento específico, como é caso do letramento literário e do letramento digital.

O letramento literário é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Desta forma, uma pessoa que possui letramento literário está apta a atribuir significados ao mundo a sua volta por meio dos efeitos de sentido que consegue adquirir e se apropriar ao ler literatura. Portanto, quando se diz que um leitor é letrado, significa que este é um leitor ativo, que interage e se apropria do

que lê, ao contrário do leitor não letrado, que será aquele que apenas recebe o que lê sem grandes reflexões.

O letramento digital, assim como o literário e todos os outros, também é um processo de apropriação, neste caso, das tecnologias. De acordo com Soares (2002), este letramento refere-se à prática de leitura e escrita promovida por meio do computador e internet. Desta forma, esse tipo de letramento consiste em saber utilizar estes recursos tecnológicos para aplicá-los nestas práticas.

Esses conceitos são fundamentais para a promoção da leitura em sala de aula, pois se objetiva no ensino a formação de leitores letrados, que saibam usufruir do que a leitura de textos literários lhes proporciona. Neste caso, utilizam-se esses conceitos para possibilitar a formação de leitores ativos, reflexivos e aptos a ler e produzir textos de forma crítica e autônoma. Diante disso, ressalta-se no tópico a seguir a pertinência do letramento relacionado às práticas leitoras para qualificação da formação de leitores.

PRÁTICAS LEITORAS E FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA

A literatura é imprescindível no processo de formação leitora, uma vez que submete o sujeito a diferentes possibilidades, como na representação de uma realidade sob diversas interpretações, proporcionando a criticidade e a reflexão em seu olhar perante um texto, ao propiciar reflexões políticas, sociais e culturais por meio do combate, denúncia, afirmação e problematização que trazem os textos literários.

Além disso, a literatura, segundo o crítico literário Antonio Cândido (1995), possui o poder de humanizar e por isso negar o acesso do texto literário ao homem significa mutilar sua humanidade, haja vista que seus textos auxiliam na compreensão do sujeito acerca de si mesmo e do mundo a sua volta, o que se confirma no seguinte excerto:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um "bem incompressível", pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente" (CÂNDIDO, 1995, p. 243).

Diante disso, promover o ensino de literatura para a formação de leitores torna-se indispensável, e, segundo Gabriela Luft (2014), que se apoia nos PCN's (2000), a leitura deve ser promovida como prática fundamental à formação de cidadãos conscientes, que, refletem,

criticam e se posicionam diante dos problemas sociais presentes em seu contexto. Ainda de acordo com Luft (2014), no momento em que um leitor estiver apto a compreender um texto literário, estará, conseqüentemente, pronto a compreender qualquer tipo de texto. Isso 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.

No entanto, a literatura só fará efeito quanto à sua função crítica, reflexiva e humanizadora, no ensino, se as escolas promoverem, efetivamente, o letramento literário nos alunos, para que possam apropriar-se de fato dos benefícios que trazem os textos literários ao sujeito leitor. Para que isso ocorra, o ensino de literatura deve funcionar de acordo com algumas concepções fundamentais à formação leitora, que conforme Silva (2013), são:

- A aprendizagem da literatura, que se dá através da experiência estética do mundo por meio da palavra, e instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto.
- A aprendizagem por meio da literatura, que está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática da leitura literária: ampliação do universo cultural do leitor através dos tantos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, dentre outros, que são tratados nos gêneros literários. (SILVA, 2013, p. 98).

Desta forma, o ensino de literatura deve privilegiar práticas de leitura que contemplem aspectos que vão além de uma leitura rasa, buscando promover reflexões que possam envolver relações de sentido presentes no texto impregnadas às diversas temáticas sociais, exemplificadas no excerto acima. Evidencia-se, portanto, a necessidade de haver no ensino práticas de leitura para fruição, de forma a promover o letramento literário. Esse tipo de leitura amadurecida, que pressupõe reflexão, contribui, segundo Silva (2013), para a formação do leitor criativo e autônomo, já que os horizontes propostos pela literatura são diversos e, além disso, esses textos nos fornecem ferramentas necessárias para conhecer e interagir com propriedade com o mundo da linguagem através do território da subjetividade. Nesta perspectiva, deve-se buscar privilegiar atividades de leitura de forma inovadora no ensino, para promover o letramento literário, como o uso de recursos tecnológicos.

LEITURA, LITERATURA NA CULTURA DIGITAL

As tecnologias vêm se fazendo cada vez mais presentes no meio social, em vários setores da sociedade, o que faz gerar grandes reflexões em determinados âmbitos sociais, sobretudo no da educação. Nesta perspectiva, evidenciam-se, para o ensino da disciplina de Literatura, as questões que dizem respeito à relação entre tecnologia e leitura.

Sabe-se que o gosto e o hábito pela leitura estão cada vez menos privilegiados em nossa sociedade, o que faz surgir concepções sobre a crise da leitura, nas quais, muitas vezes, segundo o professor Edvaldo Souza Couto (2016), atesta-se o certificado de óbito dos leitores e escritores. Entretanto, enquanto uns confirmam essa crise, outros, para ao autor, dizem que nunca se leu e produziu tanto quanto neste momento devido às inovações tecnológicas. A tecnologia amplia o acesso aos textos, já que devido à internet, por exemplo, todos são possibilitados ao acesso a uma biblioteca sem muros, na qual, conforme Couto (2016), o erudito fundiu-se ao popular e ambos se tornaram acessíveis a todos, gerando uma democracia cultural.

A internet, como instrumento tecnológico, tornou-se um meio de virtualizar e democratizar a escrita e a leitura. Tendo em vista que através desta ferramenta, todos são possibilitados a tornarem-se leitores e escritores, compartilhando, criando, recortando, enfim, há, segundo Couto (2011), uma escrita e leitura sem fronteiras, sem molduras e sem limite. Nas redes, o sujeito lê a todo instante, mesmo sem se dar conta, além de interagir e trocar ideias, e, diante disso, na cultura digital, a qual corresponderá a esse universo digital, em que o impresso dá lugar ao eletrônico, “ler é produzir e difundir conteúdo” (COUTO, 2016, p 53). Estas tecnologias se mostram, desta forma, de grande valia quando se pensa em formação de leitores nas escolas, pois proporcionam práticas de leitura e escrita a todo momento em um ambiente em que o jovem está familiarizado.

Nesta perspectiva, a tecnologia no ensino de Literatura, no que diz respeito à formação leitora, deve ser considerada como uma aliada à promoção de práticas leitoras. Isto porque, na visão de Tania Rösing (2015), não é admissível que, em pleno século XXI, haja nas escolas apenas as ofertas de leituras tradicionais, o que faz com que a instituição de ensino, conforme Bordini (2016), atenha-se à reprodução. Conforme Rösing (2015), devido ao fato de que essa geração é marcada pela inovação tecnológica, o ensino deve apelar para o envolvimento da leitura com outras linguagens, de forma a qualificar o processo de formação de leitores.

Entende-se que o ensino de literatura deve estar voltado sempre à realidade, fomentando práticas que integrem a leitura ao contexto dos jovens. Desta forma, constata-se a pertinência de se trabalhar com as tecnologias, já que estas estão inseridas no cotidiano dos alunos. Diante disso, segundo Porto (2016), as escolas e o ensino “não devem estar alicerçados em modelos educacionais antigos que não dão conta da realidade que se tem atualmente e que desconsideram a presença cada vez mais significativa das tecnologias diversas no cotidiano dos brasileiros”. (2016, p. 494).

A necessidade de contemplar esta relação entre ensino e tecnologia também está expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando afirmam que “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias” (2000, p.05). Essa proposição é ratificada quando, no documento, afirma-se que a nova concepção curricular para o Ensino Médio “deve expressar a contemporaneidade e, considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, ter a ousadia de se mostrar prospectiva” (2000, p.12). Com esses referenciais disponibilizados pelos PCN’s, entende-se que o ensino deve manter-se redirecionado à contemporaneidade, o que implica dar atenção aos recursos tecnológicos, já que cada vez mais se destacam em nossa sociedade.

A exploração do ensino relacionado à tecnologia pode se constituir como “um interessante caminho na busca pelo desenvolvimento do hábito e da habilidade da leitura” (MELO; BERTAGNOLLI, 2012, p. 4). Claro que mediar esta relação não é uma tarefa simples que fica a cargo dos professores, mas estes profissionais devem privilegiar esta relação por meio de atividades inovadoras que mantenham o teor crítico, mas que possam instigar os alunos ao exercício da leitura, já que partem de ferramentas que eles estão habituados em seu dia a dia.

Neste contexto, “as novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica”. (LEOPOLDO, 2004, p.13). O que se deve compreender é que os professores, nesta forma inovadora de ensinar, devem ser mediadores e letrados digitais, pois, “precisam saber orientar seus alunos sobre onde e como colher informações, como tratá-las e como utilizá-las, ensiná-los a pesquisarem.” (RAMOS, 2012, p. 07). Ou seja, há a consciência de que se deve inserir na educação os recursos tecnológicos, porém devem ser usados de forma consciente e competente. De acordo com Porto; Porto (2012), o uso de tecnologias requer domínio dos objetivos, potencialidades e limitações que

cada ferramenta tecnológica apresenta, para que seja possível que os recursos tecnológicos sejam efetivos e auxiliem os alunos a refletirem e a potencializarem a capacidade de aprendizagem.

Pensando na pertinência de inovar o ensino de literatura por meio das tecnologias, como continuidade a esta investigação, pretende-se abordar algumas ferramentas tecnológicas que poderão ser exploradas no ensino de Literatura, e com base na explanação das respectivas ferramentas, será elaborado um roteiro de atividades de leitura que fomentem o letramento literário e digital no contexto da cultura digital. Isso porque é evidente a necessidade de abordar aspectos que vão além da teoria, para que se possa, de fato, contribuir para a consolidação dos estudos voltados à melhoria do ensino de Literatura em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é a base do processo de ensino aprendizagem, além de ser prática essencial, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S (2000), para a formação de cidadania, criticidade e intelectualidade no ser humano. Nesta perspectiva, o ensino de literatura deve estar voltado à pretensão de formar leitores letrados, que saibam usufruir do texto literário, inserindo a leitura e a escrita em seu contexto diário, já que a leitura de literatura desenvolve as competências e habilidades propostas nos PCN’S. É preciso instituir práticas de ensino que possibilitem formar leitores que saibam ler e interpretar diferentes linguagens, ler de forma comparada e crítica diferentes gêneros textuais, além de saber ler, interpretar, produzir textos, formando sua própria opinião sobre os assuntos sociais.

Para que essa formação ocorra, o ensino de literatura deve ser repensado e inovado nas instituições de ensino, de modo a romper com a perspectiva tradicional que envolve a metodologia. Diante disso, torna-se relevante associar o ensino de literatura vinculado ao uso de tecnologias, já que de acordo com os PCN’S (2000), as escolas devem proporcionar um ensino inovador, bem como proporcionar o contato dos alunos com as tecnologias. Além disso, de acordo com Tânia Rösing, torna-se inadmissível que, no século XXI, o ensino de literatura esteja alheio a estas inovações, já que a tecnologia está inserida na vida dos alunos diariamente.

Consideramos, portanto, que utilizando a tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem, o ensino de leitura poderá ser mais eficaz do que os métodos tradicionais para

estimular a ler, compreender os textos e exercer cidadania, já que partirá de recursos inseridos no contexto dos jovens.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória. Leitura do século XXI: o meio substitui a mente? In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Orgs). **Leitura: História e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016. p. 189- 204.

BRASIL. Instituto Pró-Livro. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4.ed. Brasília, 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](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf)>. Acesso em: 20 nov, 2016.

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 11 nov, 2016.

COUTO, Edvaldo Souza. Ler e escrever na cultura digital: Rotas, nexos e redes móveis. In: Tania Rösing (org). **Literatura e identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. P. 31-55.

COUTO, Edvaldo Souza; OLIVEIRA, Marildes Caldeira; ANJOS, Raquel Maciel Paulo dos. Leitura e escrita on-line. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. (orgs). **Inclusão digital: Polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

LEOPOLDO, Luís Paulo- **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática**. Formação docente e novas tecnologias. LEOPOLDO, Luís Paulo- Mercado (org.)- Maceió: Edufal, 2002. Cap. 1 Leopoldo, Luís Paulo/ Formação docente e novas tecnologias. 2004.

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.

MELO, Cimara Valim de; BERTAGNOLLI, Silvia de Castro. Ensino de literatura e objetos de aprendizagem: uma proposta interacionista. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n. 01, 2012. Disponível em: <seer.canoas.ifsc.edu.br/seer/index.php/lea/article/download/32/15>. Acesso em: 05 dez, 2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. (Orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PINTO, Andréa Cristina Ferreira. **O Podcast Como Ferramenta Para O Ensino De Literatura**. 22 folhas. Monografia. Departamento de Especialização de Mídias Integradas na Educação, Universidade Federal do Paraná de Curitiba, 2012.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. Uso de blogs no processo de aprendizagem de literatura no ensino médio. **Tear – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2012. Disponível em: <<http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/14/7>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

PORTO, Ana Paula Teixeira. Mediação de Literatura e mídias digitais. **Anais do 13º Seminário Internacional de pesquisa em leitura e patrimônio cultural**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2016. Disponível em: <<http://editora.upf.br/index.php/e-books-topo/65-jornada-nacional-de-literatura/144-anais-comunicacoes-do-13-seminario>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

RÖSING, Tania. A constituição do sujeito leitor: etapas a serem percorridas. In: _____. **Mundo da leitura. Roteiros de Práticas leitoras para a escola III**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

SEBBATINI, Renato. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via internet: a plataforma moodle**. Disponível em: <www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

SILVA, Antonieta Mirian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**. Vol 01. nº 01. 1º Semestre de 2013. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1aeducacao/artigos/reduc1aeducacao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DISCURSO E EMPODERAMENTO FEMININO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Luana Poliana da Silva
Maria Thereza Veloso

Resumo: Este trabalho é originário de um Projeto de Pesquisa que busca comparar analiticamente o processo tradutório enquanto produto e competência, analisando e refletindo sobre transposições do discurso literário para outras formas de discurso/linguagem. Sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso de tradição pecheutina, aborda-se aqui o discurso de três mulheres de perfis distintos que, no período sociocultural e histórico do século XX, tornaram-se referências no que se refere ao empoderamento feminino, respectivamente a mexicana Frida Kahlo, a francesa Simone de Beauvoir e a brasileira Maria Gomes de Oliveira, também conhecida por Maria Bonita, além da cearense Maria da Penha. A abordagem do tema privilegiará pistas discursivas da representatividade das mulheres citadas e os sentidos que seus discursos continuam a provocar no imaginário feminino atual. Propõe-se, assim, uma reflexão sobre o papel do sujeito discursivo mulher na sociedade e seu valor referencial nos séculos XX e XXI. Metodologicamente, este trabalho se apoia em referências bibliográficas nas áreas de conhecimento da leitura, linguagem e discurso, mulher, empoderamento feminino e sociedade; e comparatismo e tradução. Tomando-se o discurso do e sobre o empoderamento feminino como uma forma de resistência e de denúncia sobre as consequências da profunda desigualdade de gênero que historicamente permeia as relações sociais, traduzida em violência física e psicológica cotidianamente exposta e comentada pelos media, justifica-se o aprofundamento de estudos na área aludida, pois, apesar das múltiplas conquistas já obtidas pelas mulheres, ainda perdura a convivência conflituosa entre os sexos, resultante de questões ideológicas replicadoras de um discurso de autoritarismo e de poder masculino prevalente em construções culturais e sociais que permearam o século XX e todavia resistem no presente século.

Palavras-chave: Empoderamento feminino. Discurso. Leitura e linguagens. Análise discursivo-comparatista.

INTRODUÇÃO

Muitas foram as lutas e conquistas obtidas pelas mulheres no século XX, desde o direito ao voto e o acesso ao trabalho fora das atividades domésticas cotidianas, até mesmo chegar à condição de assumir a presidência da República e a outros cargos de igual ou semelhante responsabilidade social, como, por exemplo, a presidência do Superior Tribunal de Justiça, como recentemente no Brasil e em outros países. Entretanto, apesar de todos esses avanços, principalmente no que se refere à violência de gênero, ainda é explícita a desigualdade entre homens e mulheres, o que vem gerando cada vez mais polêmicas e a necessidade de se avançar nas discussões sobre esse tema. É nessa perspectiva que se aborda,

neste trabalho, o discurso de mulheres que são exemplos de empoderamento feminino, como a mexicana Frida Kahlo, a francesa Simone de Beauvoir e a brasileira Maria Gomes de Oliveira, também conhecida por Maria Bonita, todas pertencendo ao período sociocultural e histórico do século XX. Busca-se assim, ao privilegiar-se a representatividade das mulheres citadas e os sentidos que seus discursos continuam a provocar no imaginário feminino atual, propor uma reflexão sobre o papel do sujeito discursivo mulher na sociedade e seu valor referencial nos séculos XX e XXI.

A MULHER MEXICANA

Frida Kahlo, ou Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón, patriota declarada, comunista e revolucionária, nasceu em Coyacá, México, em 06 de julho de 1907, e faleceu na mesma cidade, em 13 de julho de 1954. Sua vida foi de superações e sofrimentos que, refletidos no discurso contido no registro de sua obra pictórica, tornaram-na uma das maiores pintoras do século XX. Sua vida pessoal a levou a ser considerada uma mulher à frente de seu tempo. Apaixonada pela arte e motivada pela intensidade inerente à vida mesma, transformou-se em um ícone do universo feminino, na década de 1950. Sua transgressora força artística e pessoal fez com que sua presença, como artista e como mulher, permanecesse e transpusesse as fronteiras culturais e sociais de seu país e de sua época. Aos dezoito anos, sofreu um grave acidente de ônibus, passando a pintar nas horas vagas, durante sua recuperação. Sofreu três abortos e fazia uso abusivo de álcool, tido por ela como um alívio para seu sofrimento. Após contrair uma grave pneumonia, morreu de embolia pulmonar. Falar em Frida Kahlo é impossível sem lembrar de seu amor por Diego Rivera, festejado pintor muralista com quem teve um relacionamento conjugal conturbado. A história de amor entre eles teve início em 1928, quando Frida decidiu levar seus quadros para Diego avaliar. Ele não só se apaixonou pelas pinturas, como também pela pintora. Casaram-se pela primeira vez em 1929. Mantinham uma relação difícil por conta de casos extraconjugais de ambos, de suas personalidades fortes e de suas convicções artísticas e políticas. Divorciaram-se dez anos depois. No entanto, após um ano separados, casaram-se pela segunda vez.

A MULHER FRANCESA

Simone De Beauvoir foi uma escritora, intelectual, filósofa existencialista, ativista política, feminista e teórica social francesa. De uma família tida como pequeno-burguesa, essa parisiense nasceu em 09 de janeiro de 1908. Durante a infância, teve uma educação fiel à formação discursiva familiar a que pertencia, multiplicadora do discurso conservador de sua época, obtida no tradicional Institut Adeline Désir, o Cours Désir, que educava meninas para o cumprimento das atividades como esposa e mãe devotada a esses valores alicerçados numa ideologia tradicional. No entanto, já aos 13 anos, decidiu ser escritora; aos 15 teve o primo Jacques como sua primeira paixão, que no entanto não chegou a se configurar como um namoro; aos 18, mesmo em segredo, deixou de acreditar em Deus. Por volta dos 20 anos, com a morte de Zaza (Elisabeth Mabilie, que conhecera no colégio e foi sua melhor amiga de infância e juventude), Simone viveu sua perda mais sofrida até então. Em 1926, entrou para a Faculdade de Paris – Sorbonne, onde cursou Filosofia e conviveu com colegas que se tornariam respeitados intelectuais, Claude Lévi-Strauss, Simone Weil e Maurice Merleau-Ponty dentre esses. Em 1929, conheceu Jean-Paul Sartre, que se preparava para refazer o exame de *agregación*, o mesmo para o qual Simone se preparava para realizar pela primeira vez e que ela fez com sucesso, habilitando-se a lecionar Filosofia nas escolas. Do encontro com Sartre nasceu, a partir de 1931, uma relação de cumplicidade intelectual e afetiva que marcaria sua trajetória existencial a partir dali. Embora não se considerasse uma filósofa, teve uma influência significativa tanto no Existencialismo feminista quanto na teoria feminista. Beauvoir escreveu romances, ensaios, biografias, autobiografia e monografias sobre filosofia, política e questões sociais, além de seus romances *A Convidada* e *Os Mandarins*. Ficou mundialmente conhecida por seu longo e minucioso ensaio *O Segundo Sexo*, publicado em 1949, uma análise detalhada da opressão sobre as mulheres e um tratado fundamental sobre o feminismo contemporâneo. Faleceu no dia 14 de abril de 1986.

A MULHER BRASILEIRA, DE MARIA BONITA À MARIA DA PENHA

Maria Gomes de Oliveira, também chamada de Maria Bonita, foi integrante de um grupo de sertanejos armados, liderado por Virgulino Ferreira da Silva, conhecido por Lampião, o rei do Cangaço, movimento social, eclodido no Nordeste brasileiro no final do séc. XIX e até os anos 40 do século XX, em que grupos armados atacavam e saqueavam

povoados e fazendas. Numa primeira fase apoiados pelos chefes partidários locais que, em troca de apoio e proteção armada nas contendas políticas contra seus adversários, davam-lhes casa, comida e, às vezes, um pedaço de terra, numa segunda fase, esses grupos armados começaram a agir independentemente do poder político local. Maria Bonita, a mulher por quem Lampião se apaixonou quando a conheceu, por volta de 1928, integrou-se ao grupo de cangaceiros liderado por ele, sendo a primeira mulher a participar das ações do grupo pelo interior do sertão nordestino. Dessa forma, deixando marido e filhos para seguir Virgulino, Maria Bonita abriu caminho para que as mulheres de outros cangaceiros também aderissem ao movimento e a ele se integrassem, acompanhando seus maridos pelo sertão. Em 1938, com ajuda de um comerciante amigo de Virgulino, a polícia descobriu e cercou o esconderijo do grupo, em Angico, no interior de Sergipe. Lampião, Maria Bonita e mais nove cangaceiros foram mortos e tiveram suas cabeças decepadas de seus corpos e expostas ao público. Era o dia 28 de julho do ano em que, um decênio antes, ao apaixonar-se por Lampião e segui-lo, mesmo sem sabê-lo, Maria Bonita passou a inscrever-se no *já-lá* discursivo que até hoje sedimenta a luta das mulheres nordestinas por respeito e igualdade de direitos civis. Lembre-se, a propósito e embora em circunstâncias históricas distintas, que se inscreve contemporaneamente o nome de Maria da Penha Maia Fernandes no rol dessas pioneiras brasileiras como Maria Bonita, que, com suas convicções e atitudes, alimentaram o início da causa feminista no País. Por sua luta a favor da criminalização da violência de gênero e doméstica, essa farmacêutica cearense empresta seu nome à Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha. Nascida em um dia de luta e em um ano de suma importância para o feminismo, 08 de março de 1911, Dia Internacional da Mulher (como já era conhecido desde a marcha inicial, nos EUA, em 1909, pelos direitos das mulheres trabalhadoras), talvez mesmo sem ter essa consciência, a nordestina Maria Bonita se inscreveu, ao lado de Maria da Penha Fernandes, entre as “Marias” pioneiras das causas feministas no Brasil.

O SUJEITO DISCURSIVO MULHER NA SOCIEDADE E SEU VALOR REFERENCIAL NOS SÉCULOS XIX E XXI

Após conhecer resumidamente as trajetórias pessoais de Frida Kahlo, Simone De Beauvoir e Maria Bonita, símbolos de empoderamento feminino, logo se compreende que elas representam três culturas - a mexicana, a francesa e a brasileira.

Deve-se ressaltar que o empoderamento é um ato político coletivo e diz respeito a resistir diante da vulnerabilidade feminina em um meio de opressão, enquanto o feminismo é um movimento social e político que se propõe à luta por situações igualitárias a ambos os sexos. Existente desde o século XIX, o feminismo vem ganhando cada vez espaços mais abrangentes na sociedade brasileira. É de conhecimento público que a luta pelo reconhecimento da mulher não é uma causa recente. A desigualdade de gênero sempre foi constatada ao longo dos séculos pelos mais diferentes povos e culturas em todo o mundo. No século XX, o papel das mulheres apresentou grandes transformações sociais e as maiores realizações, sendo que uma das principais conquistas no Brasil ocorreu em 1985, quando foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), com objetivo de eliminar a discriminação e aumentar a participação feminina nas atividades políticas, econômicas e culturais. A propósito, apesar de a ação de proteção à mulher mais conhecida ser a Lei Maria da Penha, em 2015 foi sancionada a Lei do Feminicídio, o que colocou a morte de mulheres no rol de crimes hediondos, diminuindo assim a tolerância nesses casos. Lembre-se, por oportuno, a polêmica ampliada pelas redes sociais, em torno de uma questão sobre as lutas feministas do século XX, trazendo a famosa frase de Simone de Beauvoir, presente no livro *O segundo Sexo*, "Não se nasce mulher, torna-se mulher", incluída na prova de Ciências Humanas do ENEM 2015. Veja a palavra da filósofa no Recorte discursivo a seguir.

RD 1

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o(a)

- A** ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual.
- B** pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho.
- C** organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero.
- D** oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos.
- E** estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas.

(Disponível em: G1.globo.com, acessado em 05 de maio/2017.)

A mencionada questão gerou polêmica nas mídias, mas também apoio ao movimento feminista, assim disseminando uma quebra de paradigmas principalmente no País, visando à igualdade de gêneros. Frida Kahlo não pintava sobre o feminismo em si. Por constante tempo, seu comportamento pessoal e social foi balizado pela Formação Discursiva conservadora, pelo discurso familiar ideologicamente conservador, pautado pelo tradicional papel da mulher submissa, casada e do lar, vivendo à sombra do marido, sem dedicar-se à carreira como pintora talentosa que era. A inspiração de Frida para suas pinturas e fotografias veio de suas angústias e dificuldades em lidar com sua própria condição, como ela mesma revela em uma de suas frases mais famosas: “Eu nunca pinto sonhos ou pesadelos, pinto a minha própria realidade.” - Frida Kahlo. Ainda, em sua obra *Diego en mi pensamiento, Autorretrato como Tehuana*, Frida deixa vazar o discurso do amor obsessivo que sentia pelo marido, como se pode observar:

No livro *O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo* (de sua própria autoria), Frida fortalece a ideia de que suas obras eram de caráter autobiográfico: “Pinto a mim mesma porque sou sozinha e porque sou o assunto que conheço melhor”, referiu ela (2012, p.272).

Apesar de toda a força expressiva presente em suas obras, Frida não era uma surrealista (movimento artístico e literário nascido em Paris na década de 1920). No entanto não se pode deixar de observar que o Surrealismo é muito presente em suas obras, sendo usado por ela para expressar sua realidade sócio existencial e sentimental.

Frida Kahlo, Simone de Beauvoir e Maria Bonita viveram no século XX, época em que as mulheres sofriam grande repressão, dificultando que expressassem suas vontades e buscassem seus direitos, devido ao período ser marcado por guerras. Entre o final do século XIX e começo do XX, surgiram, no nordeste brasileiro, como já nomeado aqui, grupos de homens armados conhecidos como cangaceiros. Manifestaram-se em função das péssimas condições sociais da região nordestina. Para entender o cangaço, faz-se necessário relembrar-se do coronelismo, que existia desde os tempos coloniais e teve seu papel durante a República Velha. O Cangaço teve duas fases, em sua primeira fase os cangaceiros eram comandados pelos coronéis, que os usavam pra praticar o voto do cabresto (conquista de votos por meio de ameaça). Na segunda fase, relembre-se, esse movimento se tornou independente, os cangaceiros saíam pelo sertão nordestino disseminando anarquias, buscavam territórios e eram inimigos do governo.

O mais conhecido e temido dentre os grupos dessa época foi o comandado por Lampião (rei do Cangaço). Durante os anos de 1929 a 1932 as mulheres pertencentes a esse movimento ficavam reclusas no Raso da Catarina, refúgio situado no nordeste da Bahia. Entretanto, quando Lampião conheceu Maria Bonita, passou a permitir a presença de mulheres no bando. Logo, considera-se como um dos aspectos mais relevantes da história do Cangaço o empoderamento da mulher sertaneja, tendo como seu maior símbolo Maria Bonita.

Há muito se sabe que o nordeste brasileiro é sinônimo de luta e sobrevivência, seja pela fome, pela sede ou pela vida. Guimarães Rosa diz em sua obra Grande Sertão de Veredas, que no sertão “Sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso.” (ROSA, 1994 , p. 29) Constata-se que a região nordestina é um ambiente hostil, o que leva à reflexão sobre o quanto Maria Bonita foi uma mulher corajosa e, sobretudo desafiadora, tendo pagado com sua própria vida sua tamanha bravura.

O século XX foi marcado por muitos avanços sociais, políticos e culturais. Além de tecnológicos e dos direitos humanos, ainda houve os avanços dos estudos da Linguística, possibilitando a explicação de como os seres humanos se comunicam e interagem. Surge histórico uma nova área de estudos, a Análise do Discurso (AD), que busca compreender

como o discurso funciona e a partir disso produzir sentidos e construir significados. Torna-se uma prática política pela forma como os sentidos são produzidos. Michel Pêcheux, filósofo francês, foi grande influenciador intelectual do surgimento da AD como área de pesquisa. Segundo ele, o discurso produz sentidos, simbólicos e políticos, implicando a criação de significações no discurso, configurando uma prática ideológica.

A análise do discurso dá uma multiplicidade de ensinamentos sobre a estrutura de um texto ou de um tipo de texto, ou sobre o papel de cada elemento nessa estrutura. A linguística descritiva descreve apenas o papel de cada elemento na estrutura da frase que o contém. A AD nos ensina, além disso, como um discurso pode ser construído para satisfazer diversas especificações, exatamente como a linguística descritiva constrói refinados raciocínios sobre os modos segundo os quais os sistemas linguísticos podem ser construídos para satisfazer diversas especificações. (HARRIS *apud* MAZIÈRE, 2007, p. 8)

Pode-se, portanto, dizer que o discurso é uma construção linguística associada ao contexto social no qual o texto é produzido. Logo, as ideologias presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que o sujeito do discurso vive, como explica Orlandi:

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave. Há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2015, p. 24)

Em outras palavras, a Análise do Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos. Por sua vez, essa compreensão implica explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido, produzindo assim novas práticas de leitura. Vale ressaltar um ponto importante desta área, o de que não há um caminho único para percorrer essa teia de conceitos. A escolha se dá de modo diferente a cada novo olhar, a cada novo gesto interpretativo, a cada novo passo, constituindo-se assim os efeitos de sentido. A palavra empoderamento, por sua vez, tem origem do termo inglês “empowerment”, e tem sido cada vez mais usada pela sociedade brasileira, significando o ato **deconceder o poder de participação social às mulheres**. Diante das características que foram evocadas e dos conceitos apresentados, cabe aqui refletir sobre o dispositivo da análise.

Qual o papel do sujeito discursivo mulher na sociedade e seu valor referencial nos séculos XX e XXI?

Orlandi, (2015, p.80), nos fala, “Se as novas maneiras de ler, inauguradas pelo dispositivo teórico da análise de discurso, nos indicam que o dizer tem relação com o não dizer, isto deve ser acolhido metodologicamente e praticado na análise”. O discurso acrescente-se, é um processo em curso, não é um conjunto de textos, mas sim uma prática, e só é compreensível a partir de uma ideologia, ou seja, um conjunto de valores em que se apoia, confirma, ou contesta. Retomando Orlandi (2015), “Consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica.” (2015, p. 69). Assim sendo, um sujeito não produz apenas um discurso, ressaltando-se que um discurso não é semelhante a um texto.

Chamaremos então de Formação Discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes *o que pode e deve ser dito* (articulado sob forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc) Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhe são correspondentes. (PÊCHEUX, *apud* FLORES, 2015 p. 59)

De um modo geral, a ideologia é a condição indissociável de todo o sujeito, mas se materializa de forma diferente nas práticas de cada um. As formações ideológicas se materializam no discurso, ou seja, a Formação Discursiva (FD) possui uma materialidade histórica e social, que é resultado das práticas sociais do sujeito:

Em AD é conceito básico que o sujeito é efeito de um processo. Inserido em determinada formação social, ele é construído no entremeio dessa formação e também nas zonas limítrofes entre a sua e as demais formações sociais. Como essas relações/articulações são, pela condição do próprio sujeito, constitutivamente ideológicas e também dialógicas, no sentido de que se inserem em relações diacrônicas e sincrônicas de (re)configurações, (re)construções e (re)significações características da própria linguagem, esse sujeito participa também como coautor em processos semelhantes em relação a outros sujeitos. Na base desse processo está a linguagem – determinada pela ideologia e pela história – atuando como sedimento na cadeia significante. (VELOSO, 2012, p. 53).

Ao relacionar a historicidade da presença de Frida, Simone e Maria como mulheres de discurso, percebe-se que apesar de suas culturas serem distintas, todas buscavam um espaço significativo na sociedade em que pertenciam. Mesmo com a repressão que o sexo feminino viveu nos séculos anteriores ao XX e também nele até a atualidade, elas demonstraram que não se calariam diante da situação a que eram submetidas, fazendo questão de terem um comportamento a frente de seu tempo. Simone de Beauvoir nunca chegou a se casar, Frida Kahlo era bissexual, Maria Bonita uma cangaceira que seguiu seu homem em escaramuças armadas pelo sertão nordestino. Logo, pela rememoração da vida dessas mulheres como exemplo, considera-se o empoderamento feminino como um ato de escolhas próprias, ou seja, de escolher a vida e o modo que se queira viver conforme os valores que o sujeito considera plausíveis.

Na sequência, tendo Recortes discursivos (RDs) como objeto de análise discursiva o discurso vazado pelas vidas das três mulheres antes citadas, busca-se investigar o sentido que elas atribuíram aos seus respectivos discursos/manifestações de estar no mundo a partir de suas respectivas posições sujeito, para que assim se possa compreender os conflitos sociais e seus reflexos no discurso feminista das respectivas épocas e das condições que cercaram e determinaram e deram a conhecer essas mulheres como sujeitos de discurso.

RD 2

Eu sou a desintegração.

(Frida Kahlo, 2012 p. 211)

Ao analisar-se o enunciado da pintora mexicana, logo se percebe que ele remete ao substantivo feminino “desintegração”, aqui entendido como enunciação, também um substantivo feminino, que produz um efeito de sentido autodefinidor do sujeito. Ferreira (2013, p.12) explica que “Os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas, pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que têm como característica colocar o *dito e*, em consequência, rejeitar o *não-dito*”. Logo, o efeito de sentido provocado pelo discurso de Frida pode ser diferente a cada olhar, pois cada pessoa possui uma leitura, provocando o surgimento de inúmeros sentidos. Ainda, percebe-se que a pintora faz uso do pronome reto Eu, primeira pessoa do singular, explicitando-se assim que falava de si própria.

Concluindo-se esta breve análise, sabe-se que muitas outras inferências ainda poderão ser feitas e que este trabalho foi apenas uma visão de interpretação, além de que não terminam aqui as leituras possíveis. Mesmo assim, conclui-se esta análise, com a esperança de contribuir para criar, ou talvez sugerir possibilidades de aprofundamento de análise que conduzam a um novo efeito de sentido proposto pelo próprio tema/discurso aqui abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns resultados na área objeto deste estudo já são observados, quer sejam os positivos, como salientado no início deste trabalho, quer sejam os de enfrentamento aos negativos ainda praticados, estes provindos da resistência de antigas e históricas práticas de aviltamento moral e violência psicológica e física contra mulheres, como, por exemplo, as perpetradas que resultaram na aprovação e vigência da Lei Maria da Penha, como abordado aqui.

Tais práticas remanescentes podem ser lembradas inclusive pela observação empírica de sua veemência e persistência, como noticiam cotidianamente os *media*, justificando-se, assim, o aprofundamento de estudos na área. Nota-se, portanto, que, apesar das conquistas já obtidas pelas mulheres, ainda há profunda desigualdade de gênero prevalecendo no perfil atual da sociedade brasileira, desigualdade essa ligada a construções discursivo-culturais e sociais que continuam a permear o processo histórico-ideológico da convivência entre os sexos, em pleno século XXI.

REFERÊNCIAS

CANGAÇO. Disponível em:

<http://www.eunapolis.ifba.edu.br/informatica/Sites_Historia_EI_31/cangaco/Site/Cangaco.html>. Acesso em: 14 maio 2017.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, 2013.

Figura 1. **Enem 2015**: questão sobre feminismo é comentada nas redes sociais. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/questao-sobre-feminismo-no-enem-2015-e-lebrada-nas-redes-sociais.html>>. Acesso em: 05 maio 2017.

FLORES, Giovanna G. Benedetto (Org.). **Análise de Discurso em Rede**: Cultura e Mídia. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

FRIDA KAHLO. Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?site=&source=hp&q=frida+kahlo&oq=Frida+Kahlo&gs_l=hp.1.0.0l10.1949.4823.0.7036.12.11.0.0.0.290.1586.0j5j3.8.0....0...1.1.64.hp..4.8.1582.0.35i39k1j0i131k1.WhX7qsx6vY0>. Acesso em: 14 maio 2017.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo**: um autorretrato íntimo. Trad. Mário Pontes. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

MARIA DA PENHA. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/mariadapenha>>. Acesso em: 14 maio 2017.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso**: história e práticas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes editores, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. Editora Nova Aguilar. 1994.

SIMONE DE BEAUVOIR. Disponível em: <<https://avewcbeauvoir.wordpress.com/simone-de-beauvoir/>>. Acesso em: 14 maio 2017.

VELOSO, Maria Thereza. **O sujeito do desejo na trama do discurso**. Frederico Westphalen, RS: URI - Frederico Westphalen, 2012.

O RETRATO DA LEITURA EM UM PAÍS QUE NÃO LÊ. SERÁ QUE NÃO?

Lucas Antônio de Carvalho Cyrino

Resumo: Este trabalho analisa os resultados da última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, promovida pela Câmara Brasileira do Livro (2016), em análise diacrônica e comparativa com duas de suas edições anteriores (2014 e 2011) – análise permitida pelos próprios dados apresentados nesta quarta e última edição, que usamos. Nessa medida, buscamos discutir uma afirmação bastante diluída entre a imprensa, a academia e os profissionais da educação: o brasileiro não lê. Ante a ela, colocamo-nos em posição de dúvida e perguntamos, como o título do trabalho sugere: será que não lê? O amparo teórico para análise estará centrado em importantes textos que discutem a formação do leitor a partir da interação deste com o texto como prática constitutiva de uma cultura leitora na sociedade, como é o caso de Paulo Freire (1983). Não obstante, procuramos dialogar diametralmente com aquilo que vem sendo denominado “novos modos de ler” (RÖSING, 2016; SANTAELLA, 2013), permitidos pela percepção da efemeridade das relações do leitor com os (hiper)textos na tela.

Palavras-chave: Leitura. Leitura no Brasil. Formação do leitor.

INTRODUÇÃO

Por avessos que sejamos, nas ciências humanas, ao trabalho aprofundado com números, gráficos e tabelas, o debate que abrimos neste artigo vai em direção contrária: as discussões que apresentaremos a seguir estarão baseadas, quase em sua totalidade, nos gráficos e resultados apresentados pelos *Retratos da Leitura no Brasil*, divulgados em sua quarta edição no ano passado (2016). A recusa ou distanciamento deliberado da exatidão dos números, para além das subjetividades às quais dedicamos nossas investigações, talvez se deva ao fato de também reconhecemos, pela própria subjetividade que é inerente aos nossos estudos, certo “perigo” (assim mesmo, entre aspas) em estabelecer um dado tão exato, baseado num número, soma soma, num $x + y$ que é igual ao avesso do quadrado, para definir algo tão permeável e livre como um leitor, por exemplo.

Fato é que não negamos os números e as ciências exatas, muito pelo contrário, de modo que este discurso não visa de forma alguma a certo tipo de apologia à recusa da matemática; tanto é o caso que nos dedicaremos, logo a seguir, por “perigoso” que seja, dar atribuições significativas a alguns gráficos e tabelas dos *Retratos*, buscando compará-las com textos que também partem de uma interpretação para afirmar que o Brasil se caracteriza por

ser um país de não leitores. Fazemo-lo, portanto, respaldados pela análise inicial de nossos amigos jornalistas, esses profissionais que conseguem transitar com grande maestria entre as exatas e as humanidades.

AH, ESSE BRASIL QUE NÃO LÊ...

A afirmação (ou o lamento) do título é corriqueira em vários ambientes. Já foi título, inclusive, de um capítulo da autoria de Tania Rösing, publicado na coletânea que acompanhava e analisava os resultados da terceira edição dos *Retratos* (2012). Naquele mesmo estudo a professora procurava identificar as condições que impediam (ou impedem, ainda) o Brasil de se tornar um país de leitores, apesar dos esforços desenvolvidos no sentido de reverter o quadro. Embora a escola seja amplamente conhecida como o eixo fundamental na formação de leitores, Rösing destaca que a situação escolar expõe, na verdade, grande fragilidade diante do tema (o que, diga-se de passagem, não é novidade a nenhum de nós), e estende o diagnóstico para além da sala de aula: “lacunas na formação dos professores enquanto leitores e a inconsistência dos raros programas de formação de mediadores de leitura desenvolvidos resultam numa inoperância da escola na direção de transformar o Brasil num país de leitores” (2012, p. 94). O estudo da professora segue na direção de também interpretar alguns resultados da pesquisa dos *Retratos*, então em sua terceira edição, debatendo com diligência os argumentos que respaldam a afirmação iniciada pelo título, sejam eles os índices de leitura, a circulação e compra de livros ou as preferências dos entrevistados.

Se ao pesquisador cabe discutir, esmiuçar ou mesmo destrinchar o dado quantitativo a serviço de uma interpretação (*a priori*, qualitativa) que aponte uma solução para o problema, à imprensa cabe, por outro lado, noticiar/informar o dado quantitativo a partir de um ponto de vista – do senso comum, do grupo jornalístico ou mesmo do próprio jornalista. Fato é que a notícia dos dados, quando veiculada nas diferentes mídias, não se propõe ao diagnóstico profundo e interpretativo, tampouco à identificação de proposições que possam intervir em dada situação, principalmente porque a função básica do jornalismo é informar. Se a produção acadêmica tivesse o mesmo objetivo puramente (ou essencialmente) informativo, é bastante provável que a linguagem que usamos fosse mais sucinta, mais informativa e menos subjetiva, logo menos interpretativa. O diagnóstico feito pelo jornalista em relação ao tema pode até ser o mesmo que o do cientista; o que difere, no entanto, é a forma como ambos dão

tratamento à matéria em suas mãos, seja de modo referencial e puramente informativo, no caso do primeiro, ou de modo mais interativo e propositivo, como é o caso do pesquisador.

Em outras palavras, o diagnóstico de um jornalista sobre os resultados dos *Retratos* pode até ser o mesmo de Tania Rösing (o de que o Brasil é um país de não leitores); a abordagem e a expressão desse diagnóstico, para além do suporte e do veículo em que se manifestam, é que serão diferentes. Mais do que isso: o alcance das distintas opiniões também será largamente diferente, dado que a interpretação da professora é veiculada no livro, infelizmente alcançado (ou mesmo procurado) por um número limitado de leitores. O alcance da interpretação do jornalista, em formato de notícia de jornal, pode até ser limitado e depender da circulação, da procura e do interesse do leitor, mas ainda assim o seu alcance é absolutamente maior.

No entanto, apesar das diferenças na forma de expressão, a imprensa parece ser consonante com Tania Rösing em relação à leitura no Brasil. Em 6 de dezembro de 2016, por exemplo, o portal UOL Educação tinha como manchete a frase “Maioria dos alunos brasileiros não sabe fazer conta e não entende o que lê”, e tratava dos resultados de outra pesquisa bastante utilizada para corroborar a tese da não leitura na nação, o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes; a sigla segue o original em inglês). Os dados apresentados pelas jornalistas Bruna Souza Cruz e Ana Carla Bermúdez indicavam que o desempenho do brasileiro em idade escolar de fato piorou para as áreas de matemática e ciências, quando comparada a última avaliação (2015) em relação à anterior (2012). No que diz respeito à leitura, a pontuação do Brasil segue estagnada, e portanto preocupante, como se observa no gráfico abaixo:



Fonte: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/12/06/maioria-dos-alunos-brasileiros-nao-sabe-fazer-conta-nem-entende-o-que-le.htm>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

Embora a média da OCDE tenha reduzido em 3 pontos, a distância do Brasil em relação à maioria dos países participantes da pesquisa segue sendo preocupante desde o início da aplicação da pesquisa, em 2000, apesar do avanço significativo entre 2006 e 2009. O dado ainda revela, segundo as jornalistas, que mais da metade dos estudantes brasileiros “não possuem o patamar que a OCDE estabelece como necessário para que se possa exercer plenamente sua cidadania”. Além disso, esses mesmos estudantes não ultrapassam o nível 2 em proficiência de leitura, o que significa que não conseguem interpretar um texto e integrá-lo a determinados contextos. Realmente, parece que o Brasil não é um país de leitores...

E SE O BRASILEIRO LESSE?

Há pouco dizíamos que o alcance das manifestações a partir da interpretação dos resultados apresentados nos *Retratos* pode ser diferente, dependendo de quem escreve – jornalista ou pesquisador – e de onde o publica – livro/periódico científico ou meio jornalístico. Difere, também, a forma de abordar a questão, já que a linguagem da imprensa se detém mais na objetividade em referenciar e informar a respeito do assunto do que, para além disso, interpretar o dado levantado de maneira mais propositivo-interativa. Note-se que o objetivo aqui não é fazer uma crítica deliberada ao jornalismo, porque dele e de seu material de leitura mais imediato (o jornal) também depende grande parcela da formação de leitores e da própria leitura, tanto histórica quanto contemporaneamente. Ainda assim, é preciso reconhecer que o discurso jornalístico, mais do que informar e referenciar, muitas vezes se cobre, digamos, de um tom um tanto apelativo em relação à forma como manifesta o seu conteúdo. Esse recurso não é de todo um mal, já que serve (e funciona!) para chamar a atenção do leitor ao texto; mas deve ser usado com muita cautela, na medida em que pode evocar interpretações ambíguas – para não dizer, às vezes, equivocadas – em relação a determinados temas.

Em maio de 2016, antes do lançamento, na Bienal do Livro de São Paulo, do livro que apresenta ao grande público os resultados da quarta edição dos *Retratos*, os índices foram apresentados à imprensa em um Seminário, realizado também São Paulo. Desse evento, o jornal Estadão publicou, no dia 18 do mesmo mês e ano, a seguinte manchete, ainda disponível na versão on-line:

44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura

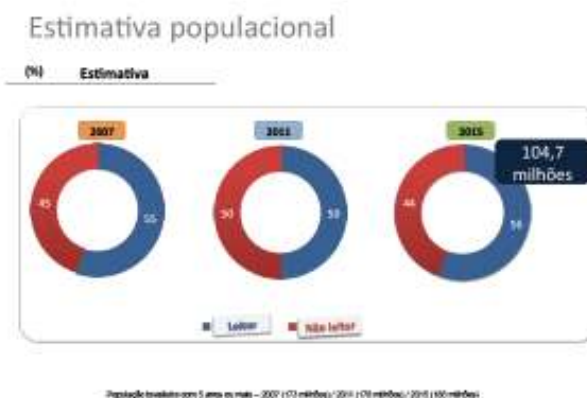


Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil anuncia resultados de sua 4.ª edição em seminário em São Paulo; livro com análise será publicado na Bienal do Livro de São Paulo

Imagem: Acesso à página web <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>. 14 mai. 2017.

A informação diz respeito a dois dados distintos dentro da pesquisa: o primeiro trata dos índices de leitura, enquanto o segundo trata da compra de livros. Os dados da manchete não deixam de ser verdadeiros, embora não deixem de ser tendenciosos, já que compõem, juntos, uma negativa que, mesmo subjetiva, corrobora a afirmação bastante difundida de que o brasileiro não lê: afinal, 44% da população brasileira **não** lê, assim como 30% **nunca** comprou um livro.

Antes de aprofundar a análise sobre esses dois dados, é importante observar o que os *Retratos* consideram por leitor aquele indivíduo que leu, no todo ou em parte, pelo menos um livro nos últimos três meses; não leitor, por sua vez, é aquele que não leu nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 (voltaremos a esse dado mais adiante, já que ambos os comportamentos são peça chave na composição dos *Retratos*). Dessa forma, verifica-se, na última edição da pesquisa, a seguinte estimativa de leitores (entre os indivíduos com 5 anos ou mais de idade):



Fonte: *Retratos da leitura no Brasil*, 2016, p. 185.

Apesar do decréscimo entre 2007 e 2011, o contingente de leitores alcançado em 2015 supera ambos os resultados anteriores, como se nota no gráfico acima: entre a população brasileira, estima-se que mais da metade, precisamente 56%, seja leitora, tendo lido pelo menos um livro, em parte ou no todo, nos últimos meses. Mas a manchete do Estadão noticiava que 44% da população não lê...

Vejamos o gráfico do dado seguinte, apontado também pela chamada do jornal, que diz respeito à compra de livros:



Fonte: *Retratos da leitura no Brasil*, 2016, p. 270.

Ainda que seja uma questão introduzida apenas em 2015, é válido observar que, como o próprio gráfico informa (com destaque em vermelho!), pelo menos 65% dos entrevistados já compraram algum livro em algum momento de suas vidas. Quando o dado é projetado aos últimos doze meses, o índice ainda assim supera quem nunca comprou livros, chegando a 41%. É curioso observar, ainda nesse quesito da pesquisa, a evolução dos fatores que influenciam a população a comprar livros, como se vê no gráfico seguinte:

Principais fatores que influenciam a escolha de um livro para compra



Fonte: *Retratos da leitura no Brasil*, 2016, p. 273.

Comparando os resultados de 2011 e 2015, percebe-se imediatamente certa autonomização do leitor em relação à escolha do que pretende ler, pois o índice referente a “dicas de outras pessoas”, com 43% de preferência em 2011, desaparece em 2015, dando lugar a “recomendações de amigos ou familiares” com percentual menor que a metade do contingente anterior: apenas 20%. Outros fatores diminuem significativamente, como a autoria e o título, e chama a atenção que a influência do preço do livro tenha decrescido tanto entre uma edição e outra, reduzindo o índice de 42% para 16%. Talvez os leitores estejam de fato mais dispostos a investir em seus acervos, mas o Estadão informava que 30% da população nunca comprou livros...

Não é preciso muito conhecimento de números e gráficos para compreender que o dado da manchete deixa outro implícito, que é, naturalmente, o seu oposto: enquanto 44% da população é configurada por não leitores, os 56% restantes são leitores (!); enquanto 30% da população nunca comprou livros, pelo menos 65% já o fez e aparentemente apresenta forte disposição a comprá-los (ou a continuar comprando), indicando que possivelmente esse coeficiente aumente no futuro. Como dissemos, a linguagem apelativa da manchete jornalística pode ter seu lado positivo para chamar a atenção do leitor ao texto; no entanto, é preciso cautela na forma de manipular a informação. Por que dizer que o brasileiro não lê se é possível, com o respaldo de uma pesquisa reconhecida nacionalmente, afirmar justamente o contrário? Por mais que a diferença entre os números seja relativamente pequena, se o copo fosse visto “meio cheio”, para abusar de um ditado popular, talvez a investida (apelativa, por que não?) da própria imprensa funcionasse como um motor para começar a introjetar na mente dos Governos, dos professores, dos investidores, dos pesquisadores e até mesmo da

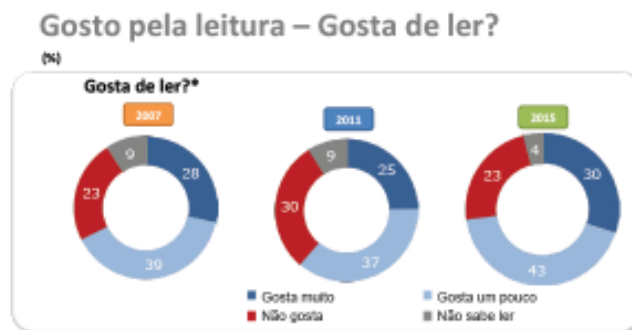
população a ideia de que somos um país de leitores: iniciante, com resultados ainda não muito satisfatórios, mas somos!

DEIXA O BRASILEIRO LER!

Grande vantagem dos *Retratos* é trazer, em cada edição, pesquisadores e profissionais das áreas do livro e da leitura para debater os resultados ali apresentados, estimulando uma interpretação, digamos, mais objetiva por parte de seus leitores – entre os quais modestamente nos incluímos, apesar da pouca familiaridade na interpretação de gráficos e tabelas. Em uma palavra, os compêndios organizados por Zoara Failla cumprem bem o papel de dialogar com a estatística e com a subjetividade, permitindo, por meio de seus intérpretes primeiros, que diversas outras interpretações sejam levantadas, inclusive no sentido de afirmar, ao contrário de Tania Rösing, que o Brasil já é um país de leitores.

Essa última constatação pode ser observada nos próprios resultados dos *Retratos*, partindo das duas concepções chave da pesquisa: a de leitor, que caracteriza aquele que leu, no todo ou em parte, pelo menos um livro nos últimos três meses, e a de não leitor, que diz respeito ao indivíduo que não leu nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze (FAILLA, 2016, p. 184). Essa definição, que acompanha as edições dos *Retratos* desde 2007, só considera leitores aqueles que tiveram alguma espécie de contato com algum livro nos últimos três meses, **mesmo que tenham mantido qualquer contato nos últimos doze**. Logo, a necessidade básica para que alguém seja um leitor, nesses parâmetros, é manter contato pelo menos trimestral com os livros. Será mesmo?

E se uma pessoa consegue ler apenas um livro por semestre, devido aos impedimentos de toda ordem que lhe possam ocorrer, relacionados ao trabalho, à família, ao estudo? E se alguém faz a leitura de *Memórias póstumas de Brás Cubas* em janeiro, não lê nada pelos três ou quatro meses seguintes, e quando volta a ler se dedica a ler *A hora da Estrela*, sendo essa a sua última leitura do ano? Mesmo que o resultado do contato com essas leituras, canônicas na literatura nacional, seja absolutamente satisfatório para suas vidas, esses indivíduos não são leitores? A digressão que fazemos aqui é bastante forçosa, mas é indicativa de que talvez tenhamos muito mais do que 56% de leitores no país. A resposta está também nos *Retratos*, quando a pergunta busca saber se os indivíduos gostam de ler:



Fonte: *Retratos da leitura no Brasil*, 2016, p. 202.

Primeiro, uma breve comparação desses resultados, a ser comemorada: apesar de uma redução entre aqueles que gostam muito ou pelo menos um pouco de ler entre 2007 e 2011, os dados de 2015 superam, mais uma vez, ambos os coeficientes. Se somados os resultados, pelo menos 73% dos entrevistados declararam gostar de ler, muito ou um pouco. Dado que esse índice é coletado sobre toda a amostragem, logo ele também representa tanto leitores quanto não leitores. Como, então, há somente 56% de leitores, se 73% gostam de ler? Há implícita nessa comparação uma variante de 17%, índice que pode muito bem compreender aqueles não leitores que só leem semestralmente e não trimestralmente, por exemplo, mas que ficam de fora da soma final dos *Retratos*.

O ponto a que queremos chegar é simples, e nem é propriamente nosso, posto que as respostas podem ser encontradas em meio aos resultados apresentados pela pesquisa da Câmara Brasileira do Livro. Paulo Freire já defendia, nos anos 1980, a tese já usada, reusada, reaproveitada, mas nunca desatualizada, de que:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (1983, p. 22).

A prática consciente a que Freire se refere está diretamente relacionada à perspectiva pedagógica da educação enquanto ato político, na medida em que a própria alfabetização é ou deve ser movida por essa fluidez entre o mundo e a palavra, entre as leituras de um e de outro. Como educadores e pesquisadores, nossa tarefa consiste sempre em reconhecer essa leitura de mundo, que para nossos alunos leitores é sempre anterior à leitura de qualquer palavra, de

qualquer livro; consiste em talvez reconhecer que os estudantes já sejam leitores antes mesmo da palavra que lhe apresentamos por meio da recomendação de qualquer leitura, e muito antes de serem categorizados por uma estatística trimestral.

Não que o parâmetro dos *Retratos* seja equivocado, até porque algum ponto básico precisa ser estabelecido para a realização de uma pesquisa de tamanha grandeza. No entanto, sabendo sempre que é preciso manipular os dados com cautela, podemos nos servir dos resultados que nos sejam oportunos principalmente se preferimos ver o copo meio cheio, para retomar uma expressão já utilizada neste ensaio. É preciso, mais uma vez, reconhecer no comportamento do leitor a autonomia e liberdade que lhe são inerentes, observando também em nós esse comportamento; é preciso acreditar, interpretar e reconhecer, a partir dos dados de pesquisas que nos são apresentadas, como os *Retratos da leitura no Brasil*, que o cenário não é tão caótico, nem tão desesperador assim, embora não se negue que muito trabalho pela formação de leitores ainda deve ser feito (e não se deixe acomodar!). Para tanto, basta observar, basta interpretar, basta ler com olhos de enxergar.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Bruna Souza; BERMÚDEZ, Ana Carla. Maioria dos alunos brasileiros não sabe fazer conta nem entende o que lê. **UOL Educação**, 6 dez. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/12/06/maioria-dos-alunos-brasileiros-nao-sabe-fazer-conta-nem-entende-o-que-le.htm>>. Acesso em: 14 maio 2017.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

RODRIGUES, Maria Fernanda. 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura. **Estadão**, São Paulo, 18 mai. 2016. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>. Acesso em: 14 maio 2017.

RÖSING, Tania. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012. p. 93-106.

RÖSING, Tania. Mudanças radicais nos modos de ler e escrever: o enfrentamento coletivo da questão por professores e estudantes universitários. In: ____; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. 1 *e-book Kindle*.

COMPOSIÇÃO E RECONFIGURAÇÃO NA ADAPTAÇÃO TELEVISIVA DE “A MÁSCARA RUBRA DA MORTE”

Maira Cristina Franzmann Pereira
Rosângela Fachel de Medeiros

Resumo: Além de dedicar-se à literatura em prosa e verso, Edgar Allan Poe também se preocupou em refletir sobre o fazer literário e desenvolveu sua própria teoria sobre realização de uma obra. Em *A Filosofia da Composição* (1846), Poe discorre sobre a realização de seu poema mais famoso: “O corvo” (The Raven) (1845). Neste texto, o poeta desvela o próprio fazer poético revelando ao leitor as intenções que norteiam a composição por trás do texto e de sua urdidura. Propomos aqui, então, uma análise comparatista da adaptação para a televisão do conto “A Máscara Rubra da Morte” (1842) e do episódio da série *Os Contos do Edgar*, produzida em 2013 por Fernando Meireles, tendo como diretor Pedro Morelli, intitulado “Cecília” em relação à forma como responde ou não às proposições teórico-críticas apresentadas e problematizadas por Poe. Neste sentido, embasaremos a análise comparatista entre o conto e o episódio na teoria da adaptação desenvolvida por Robert Stam (2006).

Palavras-chave: Adaptação. Composição. A máscara rubra da morte. Edgar Allan Poe.

O FAZER LITERÁRIO DE EDGAR ALLAN POE

No que se refere à composição e originalidade de uma obra, Poe afirma, no ensaio “A filosofia da composição” (1846), ser capaz de descrever todos os passos que o levaram a criar cada uma de suas obras. Porque para ele, o processo de composição não é apenas uma questão de “impulso ou intuição”, mas sim um árduo trabalho de seleção e combinação de elementos. Conforme o autor, a originalidade não está no que ainda não foi visto, mas sim em arranjos inusitados e combinações ainda não feitas.

Deste modo, seu fazer literário segue um caminho, por ele determinado, que inicia pelo Efeito seguindo pela Extensão, Tom e a permanência no limite do real, garantindo a Beleza da obra. Primeiramente, é escolhido o assunto e o **efeito** ou impressões que a obra deveria causar no leitor. Para o autor, o efeito desejado é a “intensa e pura elevação da alma” e “Quando, de fato, os homens falam de Beleza, querem exprimir, precisamente, não uma qualidade, como se supõe, mas um efeito” (POE, 1846, p. 04); A **extensão**, preferencialmente deve permitir que o leitor desfrute da obra de uma só vez (“lida de uma sentada”), pois contribui para a unidade do efeito, e o acréscimo na obra só deve ser considerado caso intensifique o efeito desejado; o **Tom**, que define a atmosfera de suas obras geralmente é

triste/melancólico, já que para Poe, “A beleza de qualquer espécie, em seu desenvolvimento supremo, invariavelmente provoca na alma sensitiva as lágrimas.” (POE, 1846, p.04); e **manter-se no limite do real**, conservando a narrativa o mais verossímil possível, para tornar algo cotidiano em arte, adicionando complexidade e sugestividade à obra.

Assim, é possível relacionar sua teoria com seu fazer literário. Pois, a cada obra lida é comum sentir-se envolvido pelo mistério, contagiado pelo tom triste e melancólico e ainda intrigado com os elementos fantásticos que parecem exceder o limite da realidade, primando pela Beleza literária.

O CONTO “A MÁSCARA RUBRA DA MORTE”

“A Máscara Rubra da Morte” foi escrita em 1842, mas a história faz alusão a uma época anterior, aparentemente medieval, e a um lugar igualmente indefinido. Já no primeiro parágrafo do conto, o clima da narrativa é estabelecido. A descrição de todo o horror que envolve a “Morte Rubra” e o infeliz destino daqueles que a contraíam gera uma atmosfera mórbida e fúnebre, sugerindo que sofrimento e tristeza se abatiam sobre um país não nomeado. Tal peste dizimava os habitantes do país, enquanto seu regente, preocupado com sua própria segurança e bem estar, enclausura-se em uma de suas abadias. Levou consigo “um milheiro” de amigos saudáveis de sua corte, bem como teve a abadia abastecida com provisões suficientes para todos.

Dando seguimento à narrativa, o autor apresenta um novo elemento à trama, o baile de máscaras, que ocorre ao final do quinto ou sexto mês de reclusão e é ricamente descrito, idealizado pelo príncipe para entreter seus convidados. As vestimentas e os acessórios usados pelos convidados foram por ele próprio escolhido. Os salões, ao todo sete, estavam ricamente ornados, cada uma com uma cor vibrante, exceto o último. Este era sombrio com pesadas cortinas de veludo negro e vitrais vermelhos, que ao serem atravessados pela luz criavam uma iluminação com a impressão de “sangue” no ambiente. Ali, estava um relógio, que a cada hora badalava e fazia com que o clima festivo se desfizesse. Uma aura pesada e solene se abatia sobre todos causando desconforto e até mesmo arrepios.

A descrição do último salão e o efeito causado pelo relógio retoma e contribui para manter o clima do conto, envolvendo mais uma vez o leitor. As badaladas do relógio sugeriam que o dia estava no final. Cada hora finda dava a impressão de definhamento. Quando o relógio anunciou meia noite, a música parou e um vulto mascarado, não antes percebido, foi

notado. Tanto as vestes quanto a máscara do vulto lhe conferiam aparência cadavérica. Neste ponto da narrativa, o limite do real é apresentado, uma vez que até este momento da narrativa tudo era explicável e agora a presença deste “vulto” gera dúvida.

O príncipe afronta o desconhecido que lhe dá as costas e se dirige ao salão negro. Então tomado de vergonha e fúria o príncipe, com uma adaga em punho, persegue o estranho até ficar a poucos passos dele, este se vira e arrasta-o. Em seguida os foliões ouvem a queda do punha e do corpo sem vida do príncipe. Movidos pela “coragem selvagem do desespero” muitos correm e tentam agarrar a figura estática que está à sombra do relógio. Tal foi a surpresa de todos, quando a figura se desfaz diante deles e descobrem estar diante da própria “Morte Rubra”. Então, extinguíram-se, uma a uma, as vidas na abadia e também a do relógio com a do último dos foliões.

“CECÍLIA”: A ADAPTAÇÃO TELEVISIVA

“Cecília” é o terceiro episódio da série *Os contos do Edgar*, produzida em 2013 por Fernando Meireles e dirigida por Pedro Morelli. A série explora e expande o universo criativo de Edgar Allan Poe, autor de diversas obras em prosa e verso, que têm como tema principal a morte. O episódio em questão foi baseado no conto “A Máscara Rubra da Morte”, escrito em 1842. Resumidamente, a partir do já descrito acima, o conto relata a história de um “Príncipe próspero” que recorre à clausura, em uma de suas abadias, para fugir da “morte rubra” (peste) que dizimava seu reino. Porém, a morte lhe alcança durante um baile de máscaras por ele próprio promovido, e ao soar a última badalada do relógio, da última hora do dia, é extinta toda a vida na abadia.

O episódio da série conta a história de Cecília, uma jovem comerciante, proprietária de um bazar de antiguidades. Já em sua primeira cena, assistimos à protagonista receber uma caixa. Em seguida, uma vista panorâmica da loja mostra um *banner* que anuncia uma festa de carnaval que ocorrerá na loja e também um boneco que se parece com o autor do conto, Edgar Allan Poe. Quando a caixa é aberta revela seu conteúdo, uma máscara vermelha, que é de imediata exposto em uma prateleira de madeira, juntamente com outras máscaras. Este item estabelece a primeira relação entre o conto e o episódio. Ao acomodar a máscara na prateleira ela percebe uma infestação de cupins, tenta avaliar a situação e acaba quebrando o móvel e caindo. No momento em que ela se levanta junta a empoeirada máscara rubra e a observa de maneira enigmática.

Na sequência, surgem os personagens Edgar e Fortunato, únicos que são recorrentes em todos os episódios da série, que são sócios na empresa de dedetização “Nunca Mais”, que vão à loja para combater a infestação. Fazem a aplicação de inseticida e deixam um pulverizador de veneno para Cecília aplicar periodicamente a fim de conter a infestação. À noite, durante uma aplicação do produto, ela ouve um barulho e vai averiguar. Em meio aos artigos à venda dispostos na loja está a máscara, que se move assustando-a. Ainda assustada ela é atacada por um invasor usando a máscara rubra que a estupra. Acontecimento que um *flashback* posterior na narrativa irá colocar em dúvida, confrontando assim o limite entre o real e a ilusão.

A violência lhe conduz a clausura, situação semelhante ao texto de referência. Medidas de segurança, como a colocação de grades e câmeras de monitoramento, foram instaladas. Mesmo assim, Cecília, continua atormentada, sozinha e apática. Neste estado de constante tormento, ela acaba por ver-se no espelho do banheiro com o rosto coberto por uma máscara branca. Sentindo-se sufocada, ela tenta desesperadamente retirar a “máscara” ferindo seu rosto, além disso, vê o agressor dentro do seu quarto. Ela compra uma arma para defesa, mas a lembrança do estupro ainda lhe flagela. Neste momento, o limite do real é mais uma vez confrontado, uma vez que ela recorda de ter retirado a máscara do agressor e sua face ser cadavérica, não humana, com espaços escuros e vazios no lugar dos olhos e boca.

A noite da festa de carnaval chega, todos estão mascarados e animados. Porém, entre os foliões Cecília tem a impressão de ter visto seu algoz. Ela corre e refugia-se em seu quarto. É seguida por sua amiga que tenta lhe acalmar. No entanto, a protagonista vê mais uma vez o agressor em uma câmera de segurança, pega a arma e decidida a acabar com seu tormento volta à festa. Ao avistá-lo, dispara a arma. Porém, ela atinge e fere mortalmente sua melhor amiga pensando ser o agressor. Não contendo o sentimento de culpa ela tira a própria vida.

FIDELIDADE, INTERTEXTUALIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO

O ensaio “Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade” (2006), de Robert Stam, apresenta pressupostos teóricos críticos referentes aos estudos da adaptação, partindo da crítica convencional em relação à fidelidade e chegando à definição de intertextualidade, segundo Gérard Genette, aliada ao dialogismo e a contextualização de Mikhail Bakhtin.

Conforme Stam, a crítica convencional com frequência pressupõe que a adaptação desvaloriza o texto literário com base nos preceito de: **Antiguidade** – artes antigas são superiores e como a literatura é muito mais antiga do que o cinema, logo tem maior relevância; **Dicotomia** em que o ganho de uma arte significa desvalorização de outra, desta forma o reconhecimento da produção audiovisual desvaloriza a obra literária; **Iconofobia** que é preconceito cultural, com origem em proibições religiosas e também a depreciação platônica que se baseia na afirmação de que a arte não passa de uma imitação; **Logofilia** onde a palavra escrita é mais valorizada; **Anti-corporalidade** que é o desgosto pela materialização do texto, “choques viscerais ao sistema nervoso” (STAM, 2006, p. 21), pois ao ler, cria-se uma imagem na mente e no momento em que é materializada, nem sempre tem o resultado idealizado; **Carga de parasitismo** alega que a adaptação é duplamente “menos”, pois é uma cópia do romance e não é um filme puro, porque primariamente não foi escrito para tal fim.

Por outro lado, quando pensa na adaptação em termos de uma prática intertextual, Stam recorre ao Dialogismo de Bakhtin e a transtextualidade de Genette. O Dialogismo explica como ocorre a interação textual, processo no qual um texto revela a existência de outras obras em seu interior, os quais lhe causam inspiração. Uma das afirmações de Bakhtin é que “[...] a criação artística nunca é ex nihilo, mas sim baseada em textos antecedentes.” (BAKHTIN citado por STAM, 2006, p. 23), assim, toda construção literária ou não é uma “Construção híbrida”, pois a expressão artística sempre mistura as palavras do próprio artista com as palavras de outrem [...] mesclando mídia e discurso. Nesta mesma linha de pensamento, Genette propõe o termo “transtextualidade” para definir “[...] tudo aquilo que coloca um texto em relação com outros textos, seja essa relação manifesta ou secreta” (GENETTE citado por STAM, 2006, p. 29), ao invés de intertextualidade. E ainda estabelece categorias para a relação entre textos, que são: **Intertextualidade**: Tudo o que faz alusão e referência a textos conhecidos; “Esse intertexto pode ser oral ou escrito.” **Paratextualidade**: o “Paratexto” é todo o material que além do texto em si faz parte da obra, como por exemplo, títulos, prefácios, posfácios... em caso de obra literária e pôsteres, trailers, resenhas... no caso de obra audiovisual; “Esses materiais paratextuais inevitavelmente modelam nossa experiência e compreensão do próprio texto.” **Metatextualidade**: é a relação crítica entre o texto que serve de inspiração e o resultado da adaptação; as referências podem se citadas explicitamente ou evocadas silenciosamente, abrindo espaço para infinitas possibilidades de construção. **Arquitextualidade**: trata da escolha da permanência ou não do título, considerando as intenções de quem escreve uma adaptação. Normalmente o título é mantido e as referências

são explícitas; Outras vezes o título é alterado, mas as referências são explícitas; Ou ainda, o título relembra uma obra, porém não tem relação com ela. **Hipertextualidade:** estabelece vínculo entre o texto já existente e aquele que foi recriado. O hipertexto é o resultado da manipulação do texto base; já o hipotexto é texto pré-existent que serve de base para uma nova obra. Desta maneira, “[...] a hipertextualidade reflete a vitalidade de artes que incessantemente inventam novos circuitos de significados a partir de formas mais antigas.”(GENETTE citado por STAM, 2006, p. 35).

Além disso, a contextualização é elemento fundamental a ser considerado quando o assunto é adaptação. Conforme Stam, Bakhtin diz haver uma “membrana permeável” entre o texto e o contexto, já que, há uma interação, um diálogo, entre a obra e quem a aprecia. Por isso, “Às vezes o adaptador inova para fazer com que a adaptação fique mais “sincronizada” com os discursos contemporâneos.”, com a ideologia, com as tendências estéticas do momento, porque, múltiplas culturas e múltiplas temporalidades criam tendências discursivas. Assim, “Cada era”, escreve Bakhtin, “reacentua” as obras [do passado] de sua própria maneira [...]”; revela aspectos do texto fonte e do discurso no momento da “reacentuação”.

COMPARANDO

Considerando o fazer literário de Edgar Allan Poe, o relato do conto “A Máscara Rubra da Morte”, o relato do episódio “Cecília” e as observações feitas por Robert Stam no ensaio “Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade”, propomos uma comparação entre adaptação televisiva “Cecília” em relação às proposições feitas por Poe em “A filosofia da composição.”

Em primeiro lugar, vemos que para adaptação o título foi alterado para “Cecilia” . Essa escolha dos criadores da série se apoia no fascínio de Poe pela beleza da mulher morta, por isso, não foi adotado o título do conto em que foi inspirado, “A Máscara Rubra da Morte”. Não acarretando em desvalorização da obra televisiva, pois uma adaptação geralmente lança uma nova luz a um texto pré-existente. Este recurso é uma categoria de intertexto, estabelecida por Genette, nomeada Arquitextualidade, em que o título, pode ou não ser preservado, dependendo das pretensões de quem escreve a adaptação.

Também, o distanciamento temporal entre as narrativas é evidente. O conto foi escrito em 1842 e remonta a uma época anterior, medieval. A adaptação foi produzida em 2013 e retrata esse mesmo período. Assim, a narrativa deixou de ser uma história medieval para ser

contemporânea. Ocorre em uma metrópole, São Paulo, ao invés de um reino; o príncipe se torna uma comerciante, Cecília; a abadia, refúgio do “príncipe próspero” no conto é transformada em um bazar, que aparentemente localiza-se na periferia; a peste que assola o reino é substituída pelo estupro e pelo temor à violência, ambas trazidas por invasores; mas tanto no conto quanto na adaptação, a morte põe um ponto final na narrativa. E tudo isso ocorre por causa da contextualização. Ela aproxima o texto da realidade, fazendo o espectador identificar-se com a narrativa.

Apesar disso, as características do conto estão presentes na adaptação. O clima de tensão e medo se repete. No conto é provocado por uma peste chamada “A Morte Rubra”, que causa hemorragia intensa e leva a morte em menos de uma hora. Na adaptação, existe uma infestação de cupins no bazar, e quando Cecília vai reaplicar o inseticida, conforme recomendação dos dedetizadores, ela é violentada por um homem que usa um item da loja, uma máscara vermelha. Deste modo, além de preservar o clima do conto, a adaptação estabelece uma estreita relação entre o hipotexto e o hipertexto através da “Máscara Rubra”.

O tom, também é semelhante, se mantém triste e melancólico. Sempre que o relógio badala na abadia, os foliões se aquietam e o clima festivo desaparece, dando lugar a melancolia, é assim que ocorre na obra literária. Mas Cecília fica triste, deprimida e melancólica, logo após ter sido estuprada. Fato que ocorre no episódio da série.

Já o limite do real é posto a prova, no conto, quando, depois de confrontar o estranho folião, que passou despercebido até aquele momento, este lhe dá as costas e dirige-se ao salão negro. Lá chegando o príncipe investe contra o estranho com um punhal, mas cai sem vida. No momento em que veem a cena, os foliões, antes amedrontados, lançam-se contra o vulto que se desfaz diante deles. Em “Cecilia”, a protagonista, que está profundamente abalada em razão da violência sexual, vê, no espelho do banheiro, seu rosto coberto por uma sufocante máscara branca, mas na tentativa de retirá-la, fere seu rosto e em um piscar de olhos a máscara desaparece, em seguida, ela vê o agressor dentro de seu quarto e pede ajuda à sua amiga, elas conferem as câmeras de segurança e não veem nada de anormal nas gravações. Conforme as descrições anteriores, tudo o que aconteceu, tanto na obra literária quanto na cinematográfica, é perfeitamente explicável no mundo ficcional, porém, os personagens e também leitores/espectadores, tem dúvidas se o ocorrido na narrativa foi real ou não, e essa característica é muito marcante nas produções de Poe, manter o limite do real, mas dar margem ao fantástico.

Assim sendo, é possível identificar as características do fazer literário de Edgar Allan Poe no episódio “Cecília” da série *Contos do Edgar*, preservando a essência do conto “A Máscara Rubra da Morte”.

REFERÊNCIAS

ARTE E FILOSOFIA NA ANTIGUIDADE. Disponível em:
<<http://www.universidadedasquebradas.pacc.ufrj.br/polo-arte-e-filosofia-na-antiguidade/>>.
Acesso em: 14 maio 2017.

CECÍLIA. Pedro Morelli. **Contos do Edgar**. O2 filmes. Brasil: Fox Brasil, 2013.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2544953/mod_resource/content/1/Poe.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. A máscara rubra da morte. Disponível em:
<http://www.projeto.camisetafeitadepet.com.br/imagens/banco_imagem_livros/299_livro_site.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

SANTANA, Ana Lucia. **Dialogismo**. Disponível em:
<<http://www.infoescola.com/linguistica/dialogismo/>>. Acesso em: 14 maio 2017.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 51m p. 19-53, jul./dez. 2006. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/2175-8026.2006n51p19/9004>>.
Acesso em: 15 maio 2017.

REFORMA DA PREVIDÊNCIA, OLHARES E LEITURAS

Marciana Almeida Batista
Gabriela Magalski Rubin
Jussara Jacomelli

Resumo: No texto “Reforma da Previdência, olhares e leituras”, tivemos como objetivo trazer para a reflexão um olhar e uma leitura sobre a proposta de reforma da Previdência, articulada no conceito da contabilidade. Para isso, tomamos como referência alguns dados da proposta – PEC 287/2016; informações e imagens veiculadas na mídia digital; as simulações de cálculos para a aposentadoria divulgadas pelo DIEESE e pelo G1 relativos à Previdência atual e à proposta na PEC 287/2016. Utilizamos uma metodologia descritiva e crítica. O texto foi organizado em três momentos: primeiro, o estudo da PEC; segundo, a aplicação do método da calculadora contabilística, e terceiro, trazendo exemplos da veiculação do tema na mídia e da importância da aplicação da contabilidade na prática social para uma melhor leitura dos fatos. Observamos a distância que caracteriza a publicidade governamental sobre a necessidade de reforma e as causas do déficit previdenciário em relação à realidade dos fatos. Para isso, a contabilidade, como uma ciência, que também é caracterizada como social, apresenta um conjunto de instrumentais que permite ao usuário fugir do olhar monolítico, geralmente refém de propagandas midiáticas. Entre os instrumentais, citamos a análise comparativa de dados e fatos, a calculadora contabilística, o uso de dados contábeis e de fontes confiáveis.

Palavras-chave: Reforma da Previdência. Leituras. Contabilidade. Social. Cultura.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal, promulgada em 1988, objetivando promover a justiça e garantir o bem-estar de todos, definiu a Seguridade Social em três subsistemas destinados a assegurar os direitos relativos à Saúde, a Assistência e a Previdência Social, harmonizando-os com o princípio da ordem econômica. (LEITÃO; MEIRINHO, 2014). A Previdência Social tem como função auxiliar na renda do trabalhador quando este se encontra temporária ou permanentemente incapacitado de trabalhar. O seu amparo pela Previdência tem como prerrogativa o registro de trabalho, caso não registrado, a filiação espontânea e a efetiva contribuição, conforme legislação, para o Instituto Nacional da Seguridade Social - INSS. (GUIA DE DIREITOS, 2017).

Justificada em um suposto déficit previdenciário de aproximadamente R\$ 151,9 bilhões apenas no ano de 2016, vem sendo proposto pelo governo a PEC 287/2016, referente à reforma da Previdência no Brasil, sendo o tema também tratado no Congresso e nas mídias sociais. (SOUZA; SANTOS, 2017). A proposta altera os direitos constitucionais em relação aos benefícios previdenciários, por isso, é fundamental abordar e trazer para a reflexão,

articuladas no conceito da contabilidade, um olhar e uma leitura sobre a reforma da Previdência.

Nesse trabalho, foi empregado uma metodologia descritiva e crítica, utilizando como referência a calculadora da aposentadoria publicadas pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e pelo portal de notícias da Globo (G1); tópicos previstos na proposta da PEC 287/2016; artigos, notícias, imagens e outras informações difundidas na mídia digital.

REFORMA DA PREVIDÊNCIA NO BRASIL

A proposta de reforma da Previdência realizada pelo poder executivo tem como pretexto um suposto déficit proveniente da mudança de expectativa e modo de vida dos brasileiros, pois a população está vivendo mais e optando por ter menos filhos, ou seja, a pirâmide etária brasileira esta sendo alterada. De acordo com dados divulgados pelo governo, atualmente o sistema previdenciário social brasileiro é deficitário. Ao contrário, análises da Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Previdência (Anfip) demonstram uma situação superavitária para o órgão previdenciário. (NASCIMENTO, 2016).

Também, a 21ª Vara Federal da Seção Judiciária do DF consentiu, parcialmente, o pedido de liminar feito pela Federação Nacional dos Servidores da Justiça Federal e do Ministério Público Federal (Fenajufe) em oposição a União. Desse modo, a Fenajufe solicitou a interrupção de propagandas que instigam um ponto de vista favorável a PEC, além de exigir que a União comprove as informações, ou seja, que fundamente suas afirmações. (ANFIP, 2017).

A principal estratégia do déficit da Previdência é a desvinculação das receitas da União, diretriz inserida no texto desde a emenda constitucional 27/2000. Primordialmente, era para ser uma medida temporária (2000 a 2003), entretanto, foi prorrogada por vinte anos, contabilizando até 2023. Atualmente, o governo desvincula 30% do valor arrecadado de impostos e contribuições sociais para custear outras despesas, como contratos, publicidade, juros da dívida pública e fundo partidário. Essa desvinculação não é calculada no orçamento apresentado a população. (SOUZA; SANTOS, 2017).

Em vista do suposto déficit previdenciário, o governo federal apresentou no dia 6 de dezembro de 2016, durante uma coletiva no Palácio do Planalto, tópicos da reforma da Previdência Social elaborados pela equipe multiministerial do governo Michel Temer. Em

conformidade com as novas regras, se aprovadas, os direitos dos trabalhadores públicos e privados passarão a serem os mesmos (MARTELLO; AMARAL, 2016), alterando a legislação trabalhista. Consequentemente todas as categorias serão atingidas, exceto a dos militares que serão regidos por regras próprias determinadas futuramente. (MARTELLO; AMARAL, 2016).

As regras atuais determinam que para obter a aposentadoria por idade, a mulher deve atingir 60 anos (com pelo menos 15 anos de contribuição) e o homem 65 anos (com pelo menos 15 anos de contribuição), porém, com a proposta do governo a idade mínima elevar-se-á para 65 anos tanto para homens quanto mulheres, com pelo menos 25 anos de contribuição, exceto militares. As normas também serão alteradas para aqueles que desejam conseguir a aposentadoria por tempo de contribuição (para as mulheres passa de 30 para 47 anos e para os homens de 35 para 47 anos) e também para a aposentadoria integral (para as mulheres passa de 36 para 49 anos e para os homens de 41 para 49 anos). Além disso, conforme o aumento da estimativa de vida, um mecanismo de ajuste automático da idade mínima será acionado. (MARTELLO; AMARAL, 2016).

Com a aprovação da reforma previdenciária, serão criadas regras de transição para as mulheres com 45 anos ou mais e para homens com 50 anos ou mais. Desse modo, as pessoas que se enquadram nesse padrão não precisam cumprir a idade mínima, contudo, deverão pagar um “pedágio” de 51% a mais no tempo restante para obter o benefício. Nesse contexto, para o cálculo do benefício valerá a nova regra, onde será feito uma média simples de todos os salários de contribuição e com o resultado será aplicado 51% acrescido de 1% para cada ano de contribuição. (MARTELLO; AMARAL, 2016).

Os trabalhadores rurais passarão a contribuir para com o INSS, a princípio com um valor baixo. Após a eventual promulgação da PEC, um projeto de lei deverá ser enviado ao Congresso para a definição da contribuição a ser arrecadada. Também, os trabalhadores que possuem deficiência ou expostos a condições especiais de trabalho, mesmo mantido o chamado *tratamento especial*, não poderão se aposentar com menos de 20 anos de contribuição e 55 anos de idade. (MARTELLO; AMARAL, 2016).

Essas são algumas mudanças previstas na proposta. Há também o teto para aposentados do INSS, entre outros. Vale registrar que a proposta consiste numa emenda constitucional.

APLICAÇÃO DO MÉTODO DA CALCULADORA CONTABILÍSTICA

A PEC 287 proposta pelo governo federal, se promulgada, diminuirá o valor do benefício e prorrogará o tempo para a população obter o direito à aposentadoria. À vista disso, questiona-se o tempo de trabalho necessário para obter a aposentadoria com valor integral, por tempo de contribuição ou idade mínima. (DIEESE, 2017).

Destarte, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2017), criou uma ferramenta de simulação que permite comparar os cálculos da legislação previdenciária em vigor e das novas regras propostas pelo governo. O indivíduo que possui interesse em fazer uso do mecanismo deve escolher sua categoria (trabalhador do regime geral, professor do ensino básico celetista, agricultor familiar ou trabalhador assalariado rural), seu sexo (masculino ou feminino), indicar sua data de nascimento e tempo de contribuição com o INSS. Ao terminar de preencher as informações solicitadas, usufruirá das informações referentes à sua situação da aposentadoria.

Além da ferramenta disponível pela DIEESE, o site G1 (2015) disponibiliza um instrumento mais simples para cálculo da aposentadoria com base na PEC 287: basta indicar o sexo, a idade e o tempo de contribuição com o INSS. Por ser apenas uma simulação, o site informa que a Previdência Social deve ser consultada, pois outros fatos podem interferir na situação. Tais mecanismos oferecidos na internet para cálculo dos benefícios objetivam esclarecer, de forma prática, as alterações previstas na reforma previdenciária.

A proposta de Michel Temer vêm fomentando movimentações tanto na base governista, quanto da oposição. Em discurso público, o deputado Arthur Maia (PPS-BA) declarou que considera "muito brusca" a reforma. O consultor Leonardo Rolim, antigo secretário de Políticas de Previdência Social, defendeu, em ocasião distinta, que a nova regra não é justa, sugerindo que “[...] a versão trazida pelo governo poderia ser melhorada, mostrando para as pessoas que tudo que elas contribuíram até hoje não será jogado no lixo”. (TOMAZELLI, 2017, p.1).

A advogada Jane Berwager, presidente do Instituto Brasileiro de Direito Previdenciário (IBDP), também critica a nova regra para a obtenção do benefício. Cita a dificuldade dos trabalhadores em conquista-lo em seu valor integral. Em entrevista ao G1 (2016) explica que “[...] não consegue enxergar casos em que seja mais vantajosa a regra de transição”. O economista Fábio Klein, da Consultoria Tendências, reforça as dificuldades da nova regra porque apenas pessoas que se aposentam precocemente por tempo de contribuição

beneficiar-se-iam com a regra do pedágio, visto que nesse caso o valor do benefício sofre um desconto elevado pelo fator previdenciário na regra atual. (CURY; ALVARENGA; GAZZONI, 2016).

Os simulados disponibilizados pelo DIEESE e pelo G1 fazem uso de metodologias contábeis que permitem clarear os dados teóricos a partir da materialização numérica. É importante compreender que, quanto mais opções o simulado permitir, melhor será a possibilidade de acesso à informação-reflexão. Observa-se que o simulado do DIEESE oferece a possibilidade comparativa, que é um aspecto que incita a reflexão porque permite visualizar diferenças e similitudes. A contabilidade deve e precisa ser utilizada para fins de esclarecer e contribuir.

As informações contabilísticas se destacam como um caminho para aprofundar o entendimento proporcionando a transmissão, de forma inteligente e com fácil compreensão, de informações estruturadas de natureza econômico-financeira e social, aos vários grupos de usuários para sua avaliação e decisão. (CABRAL; SIQUEIRA; SIQUEIRA-BATISTA, 2011). Reforça Vellani (2011) que o uso da contabilidade viabiliza a busca de informações úteis para a tomada de decisões.

A REFORMA DA PREVIDÊNCIA NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Os meios de comunicação de massa tornam-se importantes canais de informações políticas para a exposição de eventos, ideias, programas e líderes políticos. Nesse sentido, fornecem explicações prontas que são assimiladas pelas pessoas à compreensão que têm do mundo político. Os cidadãos procuram posicionar-se num contexto político, construindo opiniões e justificativas apoiadas em discursos elaborados e recebidos, inclusive dos canais de comunicação, que crescem em importância como ferramentas de informações políticas mais importantes e universalmente acessíveis. (ALDÉ, 2004). Dessa forma, o envolvimento contínuo dos indivíduos na comunicação e na troca de informações advém dos meios de comunicação que possuem prestígio, reconhecimento e respeito, atribuídos a alguns produtores ou instituições. (THOMPSON, 2014).

Se tratando de reconhecimento, o jornal “O Globo”, classificado pela Associação Nacional de Jornais do Brasil (ANJ) (2015) como o segundo jornal de maior circulação nacional, traz uma crítica à equiparação das idades mínimas para a aposentadoria entre os sexos. Das pretensões trazidas pelo texto da PEC 287, as mulheres, em particular, serão muito

penalizadas. Historicamente elas têm caracterizado o mercado de trabalho como exemplo de evolução e superação no que tange à qualidade das ocupações que têm sido criadas, bem como a conciliação das atividades profissionais com a participação delas nas relações familiares, justificando a antecipação da aposentadoria ao gênero feminino em cinco anos. (DIEESE, 2017). Promulgar a reforma significa aceitar um retrocesso em termos de proteção social a esse gênero.

Em editorial, Lena Lavinas (2017) enfatiza as rupturas frequentes na trajetória profissional e a maior exposição ao mercado informal ou ao desemprego como características que impactam negativamente na alteração da idade mínima para concessão do direito ao benefício da aposentadoria às mulheres. Isso devido à dupla jornada feminina que inclui o cuidado doméstico e familiar.

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2016) apresenta, ao contrário de Lena Lavinas, a equiparação das idades mínimas entre homens e mulheres como uma medida que pode ser positiva. Esclarece que países que adotaram a ideologia de igualar as idades mínimas de aposentadoria entre os sexos têm níveis menores de desigualdades no mercado de trabalho, possuem políticas públicas específicas voltadas para as famílias visando estimular uma divisão equitativa do trabalho doméstico entre homens e mulheres, além de uma ampla rede pública de amparo aos idosos para desonerar as mulheres da sobrecarga adicional do cuidado com os ascendentes. Contudo, explica que no caso brasileiro, essa proposta não vem acompanhada de políticas públicas que viabilizem a desoneração da sobrecarga adicional que a mulher abarca no cuidado com a família. Ou seja, as iniciativas do governo brasileiro, nessa esfera, são precárias.

De forma irônica, a charge (figura 01), disponibilizada pela empresa Roca Excelência em Contabilidade (2016), traz a leitura de um contabilista que critica a automação da notificação do direito da aposentadoria. Nesse gênero textual, o autor também insinua que a população brasileira falecerá esperando a concessão do benefício da aposentadoria. A crítica pode ser vinculada à proposta da nova regra da idade mínima que aumenta e iguala as categorias profissionais e os sexos para no mínimo 65 anos de idade, reforçando assim os prejuízos da reforma previdenciária.

Figura 01: Reforma da Previdência



Fonte: ROCA EXCELÊNCIA EM CONTABILIDADE (2016)

A charge além de satirizar a automatização da obtenção do benefício pode traduzir a seletividade da possibilidade de adquirir o benefício previdenciário, porque, no caso da PEC 287, além da idade mínima, a obtenção do benefício integral está vinculada ao tempo de contribuição. Na prática, a conquista do benefício integral de aposentadoria dependerá da atuação formal do trabalhador por 49 anos, cenário complexo para expressiva parcela de brasileiros que, em parte ou no total de suas vidas, trabalham na informalidade, haja vista não integrarem o mundo do trabalho formal.

A mídia de massa tem poder expressivo e até decisivo. Conforme Azevedo (2006), um tema só se transforma verdadeiramente em uma questão pública quando ganha visibilidade nos meios de comunicação de massa. Em vista disso, observa o mesmo autor que cabe aos meios de comunicação social assegurar as condições democráticas, o debate, a reflexão e a ação, a partir da divulgação de decisões políticas, conceitos, bases explicativas. Tuzzo (2005), por sua vez, aponta a necessidade de contrabalançar os efeitos que os meios de comunicação de massa desenvolvem na formação da opinião pública. Para ele é necessário recorrer a outros meios que resultem na formação do senso crítico pessoal, permitindo fugir do olhar monolítico, geralmente refém de propagandas midiáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este artigo tendo como objetivo trazer para a reflexão um olhar e uma leitura sobre a proposta de reforma da Previdência, articuladas no conceito da contabilidade. Ao finalizá-lo podemos dizer que:

- ✓ A contabilidade, com seu instrumental metodológico, permite aos seus usuários compreender, de forma objetiva, a distância que caracteriza a publicidade

governamental e midiática sobre a reforma e as causas do déficit previdenciário em relação à realidade dos fatos.

- ✓ Quando a informação contém dados contábeis, é mais clara, permite e facilita a reflexão. Isso pode ser evidenciado nas publicações da Anfip e nos simulados disponibilizados pelo DIEESE e pelo G1.
- ✓ Compreender que na base de toda e qualquer mudança está impregnada a contabilidade, uma ciência que permite a visibilidade dos dados a partir da materialização numérica dos mesmos, é imprescindível para que os sujeitos possam se empoderar em possibilidades de olhares e leituras, fugindo ao reinado monolítico do saber.

O uso dos instrumentos metodológicos da contabilidade, como o cálculo comparativo, a calculadora, a criação e o uso de bancos de dados, fontes confiáveis, entre outros, permitem melhorar o entendimento de uma situação, de um fato social. No caso desse estudo, permite um melhor entendimento das implicações da PEC 287 nos direitos previdenciários e o desenvolvimento de opiniões frente à temática.

REFERÊNCIAS

ALDÉ, Alessandra. **A construção da política: democracia, cidadania e comunicação em massa**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ANFIP. União deve comprovar dados sobre déficit da Previdência. Brasília, 21 mar. 2017. Disponível em: <http://www.anfip.org.br/noticia.php?id_noticia=21506>. Acesso em: 26 mar. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS (ANJ). Maiores jornais do Brasil. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil/>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

AZEVEDO, Fernando Antônio. Mídia e democracia no Brasil: relações entre o sistema de mídia e o sistema político. **Revista Opinião Pública**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 88-113, abr. / mai. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/op/v12n1/29399.pdf>>. Acesso em: 28 mar 2017.

CABRAL, Isabel; SIQUEIRA, José Ricardo Maia de; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. O diálogo das ciências contábeis com as ciências humanas e demais ciências sociais: uma análise da produção acadêmica do congresso USP de controladoria e contabilidade e ENANPAD (2004-2007). **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 5, edição especial, art. 5, p. 100-125, set. / dez. 2011. Disponível em: <<http://www.repec.org.br/index.php/repec/article/viewFile/162/361>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

CURY, Por Anay; ALVARENGA, Darlan; GAZZONI, Marina. Reforma prevê novo cálculo para aposentadoria na regra de transição. **G1**. 09 dez. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/reforma-preve-novo-calculo-para-aposentadoria-na-regra-de-transicao.ghml>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

DIEESE. **Nota técnica:** as mulheres na mira da reforma da Previdência. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec171MulherPrevidencia.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

DIEESE. **Reforma da Previdência:** calculadora da aposentadoria. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/evento/calculadoraReformaPrevidencia.html>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

G1. Calculadora da aposentadoria. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/economia/2015/calculadora-de-aposentadoria/>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

GUIA DE DIREITOS. **Previdência Social**. 2017. Disponível em: <http://www.guiadedireitos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=541&Itemid=48>. Acesso em: 6 maio 2017.

LAVINAS, Lena. Armadilhas da igualdade. **Jornal O Globo**, 06 mar. 2017. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/artigo-armadilhas-da-igualdade-por-lena-lavinas-21013688>> Acesso em: 28 mar. 2017.

LEITÃO, André Studart; MEIRINHO, Augusto Grieco Sant'Anna. **Manual de direito previdenciário**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MARTELLO, Alexandre; AMARAL, Luciana. Veja as propostas do governo Temer para a reforma da Previdência Social. **G1**, Brasília, 07 dez. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/veja-as-mudancas-que-o-governo-propoe-com-a-reforma-da-previdencia.ghml>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

NASCIMENTO, Fernanda Sales do. Considerações sobre a reforma da Previdência: PEC 287/2016. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 21, n. 4924, 24 dez. 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/54500>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

ROCA EXCELÊNCIA EM CONTABILIDADE. Proposta da reforma da Previdência social. São Paulo, 06 set. 2016. Disponível em: <<http://rocacontabil.com.br/proposta-da-reforma-da-previdencia-social/>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

SOUZA, Victor Roberto Corrêa de; SANTOS Cristiane Farias Rodrigues. Reforma da Previdência: o verdadeiro déficit. Jota, 25 fev. 2017. Disponível em: <<https://jota.info/artigos/reforma-da-previdencia-o-verdadeiro-deficit-25022017>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade:** uma teoria social da mídia. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOMAZELLI, Idiana. Regra de transição da aposentadoria deve ser modificada no Congresso. Jornal O Estado de São Paulo. 17 fev. 2017. Caderno Economia e Negócios. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,regra-de-transicao-da-previdencia-deve-ser-modificada-no-congresso,70001670518>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

TUZZO, Simoni Antoniaci. **Deslumbramento coletivo**: opinião pública, mídia e universidade. São Paulo: Annablume, 2005.

VELLANI, Cassio Luiz. **Contabilidade e responsabilidade social**: integrando desempenho econômico, social e Ecológico. São Paulo: Atlas, 2011.

DAS TIRINHAS PARA A SALA DE AULA: A LEITURA DE *ARMANDINHO*, À LUZ DE *OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO*, DE EDGAR MORIN

**Marcos Antonio Corbari
Silvia Helena Pinto Niederauer**

Resumo: Propõe-se, através deste artigo, a reflexão da leitura das tirinhas do personagem *Armandinho*, de Alexandre Beck - cuja publicação se dá através de tirinhas de jornais, de plataforma digital em rede social e de livros coletânea - à luz da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin. O viés proposto é a associação dos temas de uma amostragem das historietas analisadas, como instrumento de reflexão para educadores e educandos na construção/conquista das condições ideais para a implementação das propostas do documento apresentado pelo sociólogo francês à UNESCO, em 1999, hoje ainda atuais.

Palavras-chave: História em Quadrinhos, Tirinhas, Educação.

PROPOSTA DE LEITURA REFLEXIVA, PARTINDO DAS TIRINHAS DE HQ'S, ATÉ O AMBIENTE DE EDUCADORES E EDUCANDOS

A proposta de estudo apresentada neste artigo deriva de uma experiência prática desenvolvida em aula expositiva apresentada aos professores da rede municipal de ensino de Seberi (RS), em março de 2017. Na oportunidade, abordou-se a utilização de quadrinhos dentro do ambiente escolar como instrumento de aporte transdisciplinar voltado ao exercício da reflexão crítica para gestores, professores e estudantes. Propõe-se, então, a partir desta primeira versão em texto, iniciar uma proposta de maior fôlego, abordando a leitura das tirinhas do personagem *Armandinho*, de Alexandre Beck - cuja publicação se dá através de tirinhas de jornais diários, de plataforma digital em rede social e de livros coletânea - à luz da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin. O viés proposto é a associação dos temas de uma amostragem das historietas analisadas, como instrumento de reflexão para educadores e educandos na construção/conquista das condições ideais para a implementação das propostas do documento apresentado pelo sociólogo francês à UNESCO, em 1999, hoje ainda atuais.



Figura 1: Tirinha publicada em *Armandinho Sete*, 2015, página 75.

BREVE PANORAMA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, DIVERSIDADES EXPRESSIVAS E FUNCIONALIDADES CARACTERÍSTICAS

Desde a gênese das histórias em quadrinhos como as conhecemos, dando às técnicas da arte sequencial a exposição como produto cultural reproduzido em série, inicialmente nas páginas de jornais e posteriormente em publicações dedicadas, é inegável sua utilização como elemento de cronismo social. Ao longo de mais de século de veiculação¹, a plataforma expressiva que sequencia imagens para reproduzir uma mensagem específica ou delinear as nuances de um enredo narrativo específico, propôs interessantes aproximações com diversos campos da expressão cultural e da comunicação.

Mazur & Danner nos lembram que “a propensão a contar histórias com figuras, combinando imagem e texto, parece universal [...] seja lá como alguém deseje definir a gênese dos quadrinhos, ela é profundamente transnacional” (2014, p.07). Consideremos ainda:

[...] as HQs começaram a passar de “produto” comercializado para um público tão amplo quanto possível a meio de expressão, feito por pessoas que queriam contar histórias e desenhar, na esperança de encontrar um público receptivo. Essa dicotomia é, naturalmente, simplista; as histórias em quadrinhos como “expressão” não substituíam as histórias em quadrinhos como “produto”, mas os dois estilos passaram gradualmente a compartilhar o mesmo espaço. (Dan Mazur & Alexander Danner, 2014, p.9)

¹ Levando-se em conta a publicação do personagem Yellow Kid, de Richard Felton Outcault, em 13 de outubro de 1896, nos jornais de Willian Randolph Hearst, como o pontapé inicial das HQs, fazendo “convergir as características finais que permitiram o surgimento da definição padrão do que vem a ser uma história em quadrinhos. A principal dentre elas é o surgimento dos balões e legendas integrados ao texto, tornando a leitura decididamente mais fluida” (Carlos Patati e Flávio Braga, 2006, p. 15).

Existe tentativa de segmentar a Arte Sequencial em dois grandes campos expressivos: um que se vincula ao campo ficcional e se caracteriza pela imersão na fantasia, no surreal, no inusitado; por outro lado, há outra direção interpretativa em que se atrela tal produto cultural ao flerte com o real, à abordagem crítica frente a costumes, situações e fatores concretos que vão permear a contação da história para além da figuração da estória. Quando nos referimos às Histórias em Quadrinhos e suas diversas variações expressivas enquanto arte ou enquanto mecanismo midiático, porém, essa distinção não se estabelece de forma tão clara, permitindo que o fantástico e o real aproximem-se, postem-se em paralelo e até entremeiem-se um no outro. Para justificar essa reflexão, podemos relembrar um campo específico como exemplo, os enredos de super-heróis que, em primeiro olhar, levam o leitor a uma imersão em uma realidade fantástica, habitada por seres dotados de poderes sobre humanos (super força, voo, invulnerabilidade, aderência a paredes, emissão de raios destrutivos, capacidades mentais ampliadas, etc). Porém, não foram poucos os momentos em que os enredos fantásticos dos super heróis foram “invadidos” por influência do campo da realidade histórica, cite-se a utilização das revistas em quadrinhos para doutrinação político-ideológica durante o período da segunda-guerra mundial e, logo após, no pós-guerra, na disputa ideológica caracterizada pela chamada Guerra Fria, onde o mundo dividiu-se entre os países alinhados aos campos de influência americano e soviético. Mas não é apenas na complexidade intrínseca de um argumento desenvolvido através de influências notadamente intertextuais que se pode observar o modo como ficção e realidade se entremeiam, pois podemos observar nas tirinhas da caricata menina *Mafalda* (criação do quadrinhista argentino Quino) e sua forma perspicaz de interpretar e criticar os fatos do mundo sob o filtro do olhar infantil ora doce, ora ácido, expressando forte tônus de crítica social.

Se isolarmos o campo das histórias em quadrinhos apenas quanto à sua capacidade expressiva, encontraremos propostas interessantes de enquadramento enquanto gênero. Ali, teremos as tiras de jornal (enredos curtos expressos costumeiramente entre um e cinco quadros sequenciais, valorizando situações de humor, de crítica social ou fragmentando enredos ficcionais maiores); teremos a charge e cartoon (quadros costumeiramente únicos, onde um personagem – no caso da charge – ou uma situação – no caso do cartoon – são expressos de modo a unificar carga humorística e crítica social em uma mesma peça); histórias curtas independentes (historietas que prolongam-se ao longo de uma ou mais páginas, veiculadas em revistas dedicadas a este campo expressivo ou inseridas em publicações multi-plataforma) ou ainda histórias longas (cujo enredo será desenvolvido de

forma mais prolongadas, justificando a autoria de uma publicação exclusivamente destinada a este fim).

Fato é que, ainda conforme Patati & Braga, “[...] os quadrinhos continuam sendo um celeiro de ricas elaborações culturais que transitam pela sociedade em diversos níveis de significação e penetração” (2006, p.9).

ARMANDINHO, DE ALEXANDRE BECK

Inquieto, curioso e contestador, *Armandinho* é um personagem do ilustrador brasileiro Alexandre Beck. O menino de idade escolar é constantemente comparado pela forte personalidade questionadora expressa nos enredos propostos por seu autor, a personagens internacionalmente reconhecidos como Mafalda (*Mafalda*, de Quino), Charlie Brown (*Peanuts*, de Charles M. Schulz) ou Calvin (*Calvin and Hobbes*, de Bill Watterson):

Armandinho [...] tem explorado as contradições entre o mundo adulto e o mundo infantil, especialmente aquele que se articula por meio do espaço da escola. Carismático, inteligente, perspicaz e surpreendente, Armandinho aparece em muitas ilustrações desafiando os adultos (que sempre aparecem representados por sapatos e pernas, mantendo o ângulo de visão a partir da altura da criança) com suas perguntas desconcertantes. (SCHWERTNER, p.145, 2016)

Desenvolvido entre 2009 e 2010, o personagem inicialmente foi publicado e veiculado em jornais do estado de Santa Catarina. Com a exposição das tirinhas na internet, inicialmente no perfil pessoal de Beck no Facebook e, posteriormente na fanpage própria do personagem, ganhou status e reconhecimento nacional. *Armandinho* foi/é publicado em jornais como Folha de São Paulo, Diário Catarinense, Zero Hora, Pioneiro, Diário de Santa Maria, Jornal de Santa Catarina, Hora de Santa Catarina, A Notícia e tem mais de 950 mil curtidores seguindo sua fanpage no Facebook. As tirinhas do personagem e seus amigos são inseridas com frequência, também, em materiais didáticos e utilizadas como argumento em provas de seleção escolar, universitária e/ou profissional.



Figura 2: Tirinha publicada em *Armandinho Três*, 2014, p.29.

O personagem ganhou também publicações dedicadas, com dez volumes de coletâneas que reúnem as tirinhas desde o início de seu processo criativo até o final de 2016, editadas sob o selo Artes & Letras Comunicação, do próprio autor, o que lhe garante a manutenção do status de independência em relação às possíveis pressões que o mercado poderia exercer sobre argumentos de natureza crítica.

Entre as pautas abordadas através das tirinhas que, segundo o próprio autor, não têm intenção de criar conotação de humor, mas sim reflexão a respeito de pontos de vista e posicionamentos que ele entende necessários serem debatidos², estão referências reincidentes a temas como: preconceito racial, intolerância religiosa, homofobia, machismo, violência urbana, preservação do meio ambiente, educação inclusiva, diversidade cultural, defesa da democracia, liberdade de opinião e manifestação, entre outros.

OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO, DE EDGAR MORIN

Conforme expresso pelo então representante no Brasil, Jorge Werthein, “foi com objetivo, entre outros, de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, que a UNESCO solicitou a Edgar Morin que expressasse suas ideias sobre a educação do amanhã”³. O texto original foi submetido a personalidades do campo da educação dispostos nos quatro cantos do mundo, cujas contribuições foram compiladas em um novo documento remanejado e devidamente aprovado pelo autor, publicado em 2001. Este texto final remete à publicação

² Afirmação presente em respostas à entrevista concedida ao portal Notícias do Dia / rádio Plural, disponível em: <https://ndonline.com.br/florianopolis/blog/radio-plural/alexandre-beck-criador-do-personagem-armandinho-fala-sobre-politica-e-censura> (Acesso em 12/03/17)

³ Afirmação retirada da apresentação da edição brasileira de “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, 2ª edição, 2000.

que vem sido reproduzida desde então pela organização e suas editoras afiliadas no mundo todo.

Autor de mais de 30 livros, Morin é formado em Direito, História e Geografia, tendo porém, se destacado ao inserir-se como pensador nas áreas da Sociologia, Antropologia, Epistemologia e Filosofia, além, é claro, da Educação. Com a publicação de *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, atende ao desafio de sistematizar propostas reflexivas para que se possa repensar e dimensionar um sistema unitário de ponderações visando à educação do século XXI.

Os *sete saberes* dispostos como eixos temáticos no livro de Morin são: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano. Nos parece claro evocar esforço interdisciplinar para alcançar a imersão necessária nestes eixos temáticos, de modo a produzir a reflexão e o diálogo necessário para aproximação entre ciências e humanidades proposta por Morin, fundamentando o que o autor denomina “ética da compreensão planetária” para que de fato se permita estabelecer as bases para o desenvolvimento da educação do futuro.

OS SETE SABERES ILUSTRADOS PELAS TIRINHAS DE ARMANDINHO

Partimos da experiencição prática, exercida através de uma fala provocativa, junto aos professores da rede escolar pública municipal de Seberi (RS), onde apresentamos, de forma projetada, as tirinhas do personagem *Armandinho*, selecionadas de acordo com as temáticas propostas por Morin em cada um dos sete saberes. Intentamos, com este ato, tirar proveito das possibilidades discursivas desta plataforma expressiva, lembrando o potencial das tirinhas que vão além do entretenimento mais simples e estabelecem proposta de duplo caminho opinativo, tanto da parte do autor a intencionalidade de seu enunciado comunicativo, quanto da parte do leitor e sua capacidade interpretativa inferencial a respeito do comunicado exposto e das possibilidades de construção de sentido provocadas.

A seguir, passamos à exposição sintética dos temas centrais que derivam de cada um dos saberes propostos por Morin, sugerindo a instrumentalização reflexiva dos mesmos através da criticidade, característica presente nas tirinhas do *Armandinho*, então evocadas como instrumento ideal de fomento ao debate e, conseqüentemente, exercício do pensamento crítico dentro do ambiente escolar e, mais especificamente, no interior das salas de aula onde

professores e alunos comungam da dinâmica do espaço de formação educacional. Destaca-se que não há intencionalidade da parte do autor das tirinhas, Alexandre Beck, em vincular sua obra com os escritos assinados por Morin, partindo essa percepção de proximidades temáticas do nosso exercício de observação no desenvolvimento do presente trabalho e de outros textos derivados que virão à tona em momento adequado.

Pela limitação de espaço imposta pela regra do evento onde este texto foi proposto, retiramos as análises individuais mais detalhadas de cada uma das tirinhas selecionadas, as quais passamos a apresentar de forma anexa a síntese de cada um dos *saberes* propostos por Morin, resgatando a ideia de alusão diretamente conectiva nas considerações finais. Seguimos:

I - As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

O primeiro campo abordado por Morin no documento *Os sete saberes necessários à educação do futuro* versa sobre dois pontos centrais apontados pelo pensador como limítrofes ao conhecimento: O erro, caracterizado pelo equívoco intelectual; e a ilusão, caracterizada pelo engano de percepção. A ciência é falível; embora refute o erro, está sujeita a ele. Não há como afastar da ação humana em qualquer âmbito as características a que cada pessoa está condicionada, como as motivações emocionais, a subjetividade das percepções pessoais da realidade a sua volta, as consequências do meio cultural em que convive e, por fim, a teia de relações em que está emaranhado no campo das influências sociológicas:



Figura 3: Tirinha publicada em Armandinho Três, 2014, p.46.

II - Os princípios do conhecimento pertinente

Um dos principais focos críticos que se percebe reiteradas vezes no documento de Morin remete-nos a ideia do conhecimento fragmentado. O pensador francês destaca que há necessidade de alcançar a compreensão de como os diversos campos do conhecimento estão inter-relacionados como fator preponderante. Contextualizar o fato científico, o saber

acadêmico ou a informação histórica frente aos contextos pontuais, em que educadores e educandos estão inseridos em seu cotidiano nos parece imprescindível para que se vençam as dificuldades que impedem o conhecimento e o entendimento global:



Figura 4: Tirinha publicada em Armandinho Sete, 2015, página 54.

III - Ensinar a condição humana

É preciso recuperar a complexificação do entendimento do ser humano, que tem em si como característica nata a multidimensionalidade. O ser humano é físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico... são diversas complexidades que derivam de nossas características físicas, quanto com nossas características históricas. Este saber dialoga com a ideia do enraizamento e do desenraizamento. Na primeira ótica, estamos vinculados ao cosmos físico, dialogando com nossa participação no ambiente biológico, formatados enquanto parte da unidade planetária. A segunda ótica dialoga com a identidade cultural, a desvinculação do humano ao físico e sua capacidade de intervenção no natural, adaptando o ambiente a sua volta conforme suas necessidades. Morin nos apresenta um ser humano definido pela sua unidualidade, ou seja, ampliado por um conceito duplo que nos remete à ideia da vinculação biológica, mas também da vinculação histórica:



Figura 5: Tirinha publicada em Armandinho Quatro, 2015, página 79.

IV - Ensinar a identidade terrena

Neste quarto saber, Morin desafia a que se apresente aos alunos a informação factual de que aquilo que acontece no seu microambiente (a partir da sua ação como indivíduo ou como membro de pequenos nichos específicos como a família, a escola, o bairro, etc) vai interferir nas instâncias maiores de sociabilidades, inclusive refletindo na totalidade planetária. Entramos aqui no aspecto que propõe a compreensão da humanidade convivendo em uma imensa comunidade, na qual destinos comuns são necessariamente meios e fins para o próprio processo de construção do futuro. A compreensão do planeta como um organismo vivo, integrado e interdependente das diversas correlações entre os seres e o sistema está presente na reflexão provocada pela proposta deste saber:



Figura 6: Tirinha publicada em Armandinho Três, 2014, página 9.

V - Enfrentar as incertezas

Cada dia que inicia é um novo leque de incertezas que se abre. São situações que conduzem indivíduos ou coletividades a expressão do novo, do inusitado, do surpreendente, do limitante. Interpretar a resolução de possíveis problemas gerados por este prisma ou identificar possibilidades desenhadas a partir da experiência do novo são aspectos espelhados a partir do enfrentamento das incertezas. O ambiente contemporâneo já não nos permite prospectar a ideia de perpetuação, mas sim evocar ao nosso cotidiano uma rotina mutável, passível cada vez mais de sofrer grandes transformações em períodos de tempo cada vez menores. Desenvolver habilidades para minimizar os problemas gerados a partir do ambiente permeado pela incerteza é uma necessidade premente para o exercício pleno da cidadania na contemporaneidade, tendo como norte concreto a possibilidade de ampliar a oportunidade de abertura que nos oferece a ideia de futuro a partir do preceito da incerteza. Se não há garantias de que haja uma pré-disposição à “iluminação”, igualmente não estamos sob a égide ameaçadora da “escuridão” como pressuposto:



Figura 7: Tirinha publicada em Armandinho Sete, 2015, página 61.

VI - Ensinar a compreensão

É imprescindível para que solucionemos os conflitos gerados pela incompreensão (pelo não compreendido), iniciar exercitando a ideia da empatia, ou seja, compreender o outro para que sejamos também pelo outro compreendidos. Diferente do princípio da sobrevivência, onde se busca como finalidade o cumprimento de um ou mais interesses, Morin aponta como caminho para a construção deste novo espectro de educação, a direção da coletividade a partir do princípio da compreensão. É necessário antever o próprio sentido da comunicação humana, que se encontra atravessado por ruídos estabelecidos sobretudo pelo predomínio das ideologias que fundamentam a incompreensão. A compreensão precisa ser meio e fim do processo comunicativo que nos caracteriza enquanto seres sociais. Espectros que precisam ser vencidos para que se construa de fato o ensino da compreensão são o etnocentrismo, o sociocentrismo e egocentrismo. Os conceitos do “Eu” e do “Meu” compõem barreiras que nos afastam da compreensão, desvalorizando e subjugando tudo aquilo que é ou diz respeito ao outro. A educação para a compreensão será necessariamente norteadas por posturas auto-conscientes como o bem pensar, a intenção de compreender e a introspecção:



Figura 8: Tirinha publicada em Armandinho Quatro, 2015, página 46.

VII - A ética do gênero humano

Romper com os caracteres individualistas que produzem a exclusão, o isolacionismo e fundam o egoísmo como modo de ver, viver e interpretar o mundo é a referência da discussão da ética do gênero humano. O lugar comum nos remete à ideia de coletividade através das características da sociabilidade e humanização (ou podemos nos permitir conjecturar, re-humanização). O desafio do educador neste item remete a ideia de despertar no educando a consciência de que tudo o que fazemos reflete de alguma forma no ambiente coletivo, ou seja, as opções individuais executadas no macro-ambiente vão, necessariamente, compor como elemento fundador o conceito de complementaridade coletiva e, assim, em menor ou maior grau, ter ciência de que vai influir na composição deste “todo”. O desafio intensifica-se de modo a ampliar a ideia do humano enquanto gênero, compreendido a partir de uma identidade tríplice que vincula as instâncias de indivíduo, sociedade e espécie:



Figura 9: Tirinha publicada em *Armandinho Três*, 2014, página 55.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações reafirmando a potencialidade expressiva da linguagem híbrida das Histórias em quadrinhos, ainda que sintetizadas ao limite espacial da construção da mensagem no subgênero das tirinhas, em poucos quadros sequenciais. Seja através do discurso explícito, expresso no texto ou na imagem de forma direta, seja através das implicaturas que levam o leitor a participar de modo ativo na construção de sentido e complementar a proposta comunicativa com seu viés interpretativo, notamos de forma clara a potencialidade deste subgênero textual para construir figuras complexas de sentido e para desenvolver-se como mecanismo provocativo à reflexão, ao desenvolvimento da criticidade e à formação da opinião no processo de leitura/interpretação.

Entendemos que a identidade contestadora do personagem *Armandinho* e a relação de

interação que estabelece nos micro-enredos propostos por Alexandre Beck na linha de convívio e interação com as personagens secundárias, seja através de temas, cenários ou reprodução de acontecimentos, conduz a figuração de instrumento ideal para ser apresentado a educadores e educandos para que se reflita de forma lúdica as proposições apresentadas por Edgar Morin na formulação dos Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Morin não sugere fórmulas de implantação de suas propostas, mas desafia o leitor à provocação a respeito dos temas ali abordados, relacionando como agentes ideais deste mecanismo os atores sociais inseridos no ambiente da escola/educação. Mas, também nos alerta que o protagonismo nas transformações evocadas a partir do meio educacional não isenta os demais segmentos para que se alcance, de fato, a compreensão global de uma identidade coletiva, ampliada até a construção da compreensão solidária do organismo planetário como um todo.

Nos parece que provocar a reflexão para que não nos condicionemos ao imobilismo confortável do não-enfrentamento é tarefa de uma escola que se proponha não apenas ao aparelhamento do indivíduo para o exercício de aptidões específicas, mas de modo prioritário a reestruturação do ser enquanto humano e sua necessária noção de solidariedade para com o seu próximo na construção de uma identidade de fato global. A este fim, o ato da reflexão provocado pelos saberes de Morin e o ato da provocação expresso pelo Armandinho de Beck, nos parecem convergir para uma direção convergente, ainda que não conduzidos por seus autores com esta intencionalidade final.

Não costumo evocar citações de terceiros em considerações finais de textos, mas me parece justo que faça aqui uma exceção e busque as palavras de Janyne Sattler, retiradas da apresentação de *Armandinho Cinco* (in Beck, 2015, p.3), o fecho para este artigo: “Para os pequenos, Armandinho também fala sobre o que os adultos às vezes esquecem de dizer para as crianças: que dá para pensar e fazer diferente. Basta um pouquinho de vontade, e de humanidade”. Não seria algo semelhante que Morin se esforça em nos desafiar ao longo de todas as provocações de *Os sete saberes necessários à educação do futuro*?



Figura 10: Tirinha publicada em *Armandinho Quatro*, 2014, página 6.

REFERÊNCIAS

BECK, Alexandre. **Armandinho zero**. Florianópolis: Arte & Letras Comunicação, 2013.

_____. **Armandinho um**. Florianópolis: Arte & Letras Comunicação, 2014.

_____. **Armandinho dois**. Florianópolis: Arte & Letras Comunicação, 2014.

_____. **Armandinho três**. Florianópolis: Arte & Letras Comunicação, 2014.

_____. **Armandinho quatro**. Florianópolis: Arte & Letras Comunicação, 2015.

_____. **Armandinho cinco**. Florianópolis: Arte & Letras Comunicação, 2015.

_____. **Armandinho seis**. Florianópolis: Arte & Letras Comunicação, 2015.

_____. **Armandinho sete**. Florianópolis: Arte & Letras Comunicação, 2015.

_____. **Armandinho oito**. Florianópolis: Arte & Letras Comunicação, 2016.

_____. **Armandinho nove**. Florianópolis: Arte & Letras Comunicação, 2016.

MAZUR, Dan; DANNER, Alexander. **Quadrinhos: história moderna de uma arte global**. São Paulo: Martins fontes, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2000.

PATATI, Carlos; BRAGA, Flávio. **Almanaque dos Quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

SCWERTNER, Suzana Feldens. Quando perguntar inquieta: banco de perguntas como estratégia de ensino. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n.1, 2016. Páginas 141-152.

<<http://educacao.faber-castell.com.br/professores/trocando-ideias/os-sete-saberes-edgar-morin/>>. Acesso em: 12 mar. 17.

<<http://pgl.gal/os-7-saberes-necessarios-a-educacao-do-futuro-segundo-edgar-morin/>>.
Acesso em: 13 mar. 17.

LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A LEITURA COMPARATISTA NO ENSINO MÉDIO

Mathias Paulus Link
Luana Teixeira Porto

Resumo: Este trabalho apresenta uma discussão sobre a inter-relação entre linguagens em atividades de leitura no Ensino médio e propõe o exercício do comparativismo literário como recurso metodológico para ao desenvolvimento da competência leitora nesse nível de ensino. Amparado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Curricular Comum bem como em referenciais sobre a literatura comparada, este estudo procura discutir a relevância da competência leitora em múltiplas linguagens bem como apresentar propostas didáticas para o exercício da leitura comparatista no Ensino Médio. Para isso, elegem-se como objeto de apreciação a literatura e outras linguagens artísticas, como o cinema e a televisão, os quais se constituem como expressões textuais que precisam ser lidas e interpretadas na sala de aula a fim de que o aluno possa alcançar o letramento intercultural.

Palavras-chave: Comparativismo. Literatura comparada. Linguagens. PCN's. Letras

INTRODUÇÃO

Reiterada a importância da leitura como principal instrumento para humanização e sendo fundamental para a construção do caráter e dos valores do sujeito leitor, percebe-se que, no decorrer dos últimos anos, a atividade de leitura de literatura vem tendo seu declínio comprovado por distintos fatores, entre eles, está o que Maurício Silva (2010, p. 03) aponta como “incapacidade dos estudantes para uma inteligência textual mais profunda ou nas dificuldades de análise e interpretação de dados que os textos apresentam”. Além disso, a leitura compete diretamente com as tecnologias atuais, as quais chamam atenção de jovens para diferentes atividades, como jogos, bate-papos, audição de músicas, leitura para informação entre outras. Anteriormente, sem o uso da tecnologia, determinada informação levaria muito mais tempo para ser encontrada, entretanto, com a chegada da internet, isso acaba não se tornando mais um problema, já que a busca por palavras-chaves e os mecanismos de pesquisas cada vez mais avançados têm contribuído para a diminuição da procura por livros em bibliotecas físicas e, também, pelo grande processo de digitalização destes, possíveis de serem encontrados nos ambientes digitais.

Tendo em vista a ampliação de horizontes de pesquisas e leituras em diferentes meios, como os digitais, físicos, etc., e partindo do pressuposto de que existem diferentes tipos de linguagem nos textos, é salutar pensar em como propor leituras que desenvolvam a habilidade de compreensão e textos veiculados em diferentes suportes e mídias. Isso pode ser uma estratégia não só para ampliação de prática leitora, mas também para a compreensão mais ampla daquilo que permite a produção de textos: a linguagem. Esta, segundo os PCN's é fundamental, uma vez que:

permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. (BRASIL, 2000, p.05)

Dentre as habilidades exigidas na formação do aluno leitor, está a evidenciação da competência leitora na compreensão e inter-relação das diferentes linguagens que compõem os textos, tal como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000 para a Educação Básica. De acordo com esse documento,

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função de linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. (BRASIL, 2000, p. 06-07)

Considerando isso, este estudo procura discutir a relevância da competência leitora em múltiplas linguagens, bem como apresentar propostas didáticas para o exercício da leitura comparatista no Ensino Médio. Para isso, propomos a adoção da leitura comparatista como recurso para uma tentativa de solução da pouca leitura que, segundo Mello (2010), é crescente a partir do momento em que os alunos se encontram nos anos finais do ensino fundamental, e, de mais ascensão no ensino médio. Não menos importante, a leitura comparatista tem como intuito fomentar a inter-relação de conhecimentos, podendo estes, para Mello (2010), serem contextualizados com a realidade de um grupo de alunos e seus interesses, e que não só esse grupo seja o receptor das atividades de leitura, mas também a sociedade em geral, alcançando professores, pais e sociedade num todo através de ações realizadas em consonância com todos os integrantes do meio.

Tendo em vista os processos anteriormente descritos, este artigo se subdivide em dois tópicos principais e as considerações finais. O primeiro tópico abordará a prática comparatista

como instrumento de estratégia leitora, enquanto o segundo contém a proposta didática com ênfase no comparatismo.

O COMPARATISMO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA

As linguagens que permeiam o campo de estudos da Literatura Comparada são diversas, além de necessárias de serem investigadas nos diferentes textos, promovendo a competência leitora de diferentes objetos. Essas linguagens podem partir de várias vertentes distintas: verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras. Quando transpostas umas com as outras, tornam-se instrumentos valiosos para troca de conhecimentos através de suas inter-relações, gerando diferentes sistemas simbólicos que precisam ser compreendidos pelos sujeitos-leitores. Para Cláudio Mello, as atividades de leitura são imensas:

Podemos lembrar em nossa prática uma série de iniciativas, como oficinas de produção criativa, saraus literários [...], performances, leituras dramatizadas, festas literárias, produções de livros, [...] hora do conto, etc. O fundamental é criar um ambiente propício à leitura; quando isso acontece, cada vez com mais facilidade as pessoas vão se envolvendo com o projeto. (MELLO, 2010, p. 183)

O comparatismo assume importância para a leitura, pois gera a associação de textos em contextos distintos e consequentemente, traz diferentes percepções de tempo e sua constante mudança, assim como as linguagens que são exploradas para produzir ideias, sensações, histórias, etc. Através da comparação, o professor privilegia a competência leitora e compreensiva do corpo discente em linguagens distintas, tendo olhares voltados para a integração de literaturas, como a indígena, europeia, assim como para a integração entre linguagens, além de instigar mais veementemente a reflexão do leitor e o desenvolvimento de sua criticidade estética.

A literatura comparada abre um leque de variedades literárias e não literárias possíveis de serem estudadas e comparadas umas às outras, encontrando autores que utilizam traços que se familiarizam com outros autores, ou também, comparando um determinado material com outros que a tecnologia nos proporciona, como neste caso a audiovisual, etc. É uma forma de pôr em relação textos diferentes, que incitamos descobertas de itens de aproximação e distanciamento que estimulam a habilidade leitora.

Através das considerações descritas anteriormente, cabe destacar Tânia Franco Carvalhal, que, em seu livro intitulado “*Literatura comparada*”, publicado em 2006, elucida a importância das práticas comparatistas para ensino de literatura

A literatura comparada ambiciona um alcance ainda maior, que é o de contribuir para a elucidação de questões literárias que exijam perspectivas amplas. Assim, a investigação de um mesmo problema em diferentes contextos literários permite que se ampliem os horizontes do conhecimento estético ao mesmo tempo que, pela análise contrastiva, favorece a visão crítica das literaturas nacionais. (CARVALHAL, 2006, p. 81).

Com essa descrição que Tânia Carvalhal desenvolve acerca da Literatura Comparada, também é relevante destacar que a comparação é um processo natural do ser humano e que vem sendo desenvolvido desde sua infância. É através do cotejo, procurando diferenças e/ou semelhanças entre determinados objetos que nos tornamos sujeitos críticos, já que, desta forma, fundamentamos nossos juízos de valor.

Diante disso, cabe a discussão dos Padrões Curriculares Nacionais para a Educação Básica, propostos em 2000, os quais indicam que a leitura é o processo mais efetivo de ensino/aprendizagem, entretanto, há uma escassez e em casos mais agravados, até a falta de espaços para a discussão da importância da leitura no início do processo formativo de um professor e sua atualização para a preparação e a avaliação de materiais didáticos voltados à leitura, como a leitura de obras literárias e sua relação com as linguagens, o que permite a adoção das leituras comparatistas. Além do mais, não apenas se nota a falta de leituras no processo formativo de um professor, consequência que, para Cláudio Mello (2010), se dá pela alta carga de afazeres dos discentes licenciandos, que precisam trabalhar, muitas vezes com revisões e digitação de textos, planejamentos, atividades extras de pós-graduações para auxiliarem no orçamento doméstico, uma vez que grande maioria opta pelos cursos de licenciatura devido à baixa concorrência nos vestibulares, como também dos próprios alunos de inúmeras escolas, acarretado pelo desinteresse destes para com os livros, etc., já que que itens tecnológicos se tornaram cada vez mais presentes na vida de estudantes atualmente, também chamados de nativos digitais por nascerem em um período onde a tecnologia já possui papel fundamental na infância e crescimento desses.

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Com base em olhares acerca de estudos da Literatura Comparada, a proposição didática desse estudo se dá através de dois materiais, um conto literário de João Simões Lopes Neto, escritor sul-riograndense e de suma importância no cenário regional, intitulado “Melancia e Coco Verde”, publicado no livro *Contos gauchescos*, de 1912, e sua comparação com uma obra audiovisual de título homônimo, produzida pelo canal de André Macedo no site de mídias YouTube.

Tomando posse desses dois materiais, utilizados anteriormente em uma intervenção literária realizada em uma escola pública da região em memória dos cem anos de morte do escritor pelotense, mas com atividade leitura diferente da que anunciamos neste trabalho, a proposição didático-comparatista parte do seguinte questionamento, que visa a desenvolver o cotejo entre os textos escrito (conto de João Simões Lopes Neto) e visual (vídeo de André Macedo): “A personagem Talapa é peça central nos dois textos. Pode-se afirmar que o seu perfil é semelhante nas duas narrativas? Se há diferenças, em que elas consistem? Analise o perfil da personagem no conto escrito de João Simões Lopes Neto e na adaptação audiovisual encontrada no site YouTube, considerando os traços físicos e psicológicos de Talapa bem como o contexto social em que a personagem está inserida em cada uma das histórias - que retratam um amor considerado proibido pelo pai da moça -, descrevendo pontos principais constituintes da cultura gaúcha, a visão do amor representada em ambas as narrativas”.

Através da análise da personagem, vemos em ambas as histórias uma personagem sem muita voz, embora ainda exerça papel principal na trama. A jovem Talapa deve seguir as orientações de seu pai, machista e autoritário que escolhe o primo de Talapa para que com ela se case, inutilizando os sentimentos afetivos da filha a fim de manter as riquezas da família entre ela mesma. Diante disso, os traços psicológicos são muito parecidos nas duas obras, em que não há uma passividade da personagem pela vontade do pai, junto de seu contexto social no qual a personagem se encontra inserida nas duas histórias.

O que chama a atenção é a pouca descrição da personagem em ambas as obras, atentando principalmente para a liberdade de imaginação do texto escrito, em que mesmo com poucas descrições, se constrói uma imagem da personagem na mente, enquanto na audiovisual, se tem a construção de uma personagem aparentemente pronta para ser utilizada no programa gráfico em que fora realizada a adaptação, limitando uma possível semelhança de perfil entre a obra escrita e a audiovisual.

Em visão mais ampla, também se atenta para a representação cultural rio-grandense em ambas as obras, tendo principal método de caracterização cultural a linguagem e o sotaque característico da região, escrito na obra original, e através das vozes na adaptação. Além do mais, a visão afetiva representada nas narrativas é importante para rediscutir o machismo e a autoritarismo da figura masculina no contexto de gaúchos, normalmente, os que frequentam centros de tradições gaúchas, onde as danças, em principal, são realizadas entre parceiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as exposições e proposição didática anteriores, cabe destacar a importância do comparativismo para a prática educacional, inserindo alunos em diferentes contextos sociais, priorizando valores que podem ser repassados de geração para geração e acrescentando conhecimento crítico para os alunos, tornando-os formadores de opiniões.

Não menos importante, a comparação de materiais incita na localização temporal em que os objetos foram produzidos, já que muitas obras literárias trazem consigo as diferentes crenças e contextos históricos de seu tempo de produção. Isso é acrescido ainda da possibilidade de discussão sobre valores morais e posturas patriarcais em sociedade como a brasileira, na qual ainda persiste a dominação da visão masculina sobre a forma de relacionamento familiar. Os dois textos, nessa perspectiva, permitem uma inter-relação entre disciplinas, pois sociologia e história permitem compreender como e por que personagens como Talapa e seu pai são tão recorrentes na vida social do país.

Também se considera oportuno discutir a formação docente de modo a assegurar aos professores condições mínimas para um exercício profissional que não só atenda às orientações dos PCN'S, mas que tornem as aulas atrativas para os alunos, instrumentalizando-os para lerem diferentes linguagens no processo de compreensão dos textos. Embora não tenha isso esse o propósito deste estudo, é crucial reconhecer que a ascensão do comparativismo como estratégia de leitura na sala de aula só ocorrerá de forma plena se houver formação docente adequada para isso.

REFERÊNCIAS

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: 15 abr. 2016.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ALMEIDA, Rafania. **A importância de ser um professor leitor**. Disponível em:
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudojornal.html?Idconteudo=1153>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultur Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 79-91.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. A Leitura no Livro Didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, 2005, p. 51-72. Disponível em:
<<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/rute.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

MACEDO, André. Melancia e coco verde. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?V=pfphql8pbzo>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

MELLO, Cláudio José de Almeida. Contribuições do comparativismo para a formação de professores mediadores e a promoção da leitura literária. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.22, p. 89-113, 2013. Disponível em:
<<http://www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415579594.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

O CONCEITO DE LEITURA E AS NOVAS REALIDADES CULTURAIS DO LEITOR

Maurício Ferrari
Ilse Maria da Rosa Vivian

Resumo: O presente trabalho tem como tema a leitura, considerando o contexto atual de inúmeras tecnologias que modificaram as realidades culturais do leitor que chega à escola. Pretende-se, ao longo deste estudo, refletir sobre as novas noções de leitura a partir da realidade cultural encontrada hoje, cujas práticas abrangem distintas concepções do que é ler. Faz-se necessário destacar que repensar as noções sobre leitura e seus fundamentos é compromisso do futuro professor de Língua Portuguesa e de Literaturas. Enquanto professores e/ou estudiosos da área, temos o compromisso com o desenvolvimento integral do homem, sobretudo no que se refere às abordagens adotadas para pensar em estratégias que visem à formação de um leitor afeito à pluralidade de universos de leitura. Objetiva-se, por fim, apresentar nosso estudo acerca do conceito de leitura, partindo do pressuposto de que as práticas de leitura na escola devem ser pertinentes para a formação de todos os perfis de leitores.

Palavras-chave: Leitura. Tecnologias. Formação do leitor.

TÁ, MAS AFINAL O QUE É LEITURA?

As palavras são portas e janelas. Se debruçarmos e repararmos nos inscrevemos na paisagem. Se destrancarmos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com clareza do já decifrado [...].
(Bartolomeu Campos de Queirós)

Torna-se fundamental esclarecer que, quando nos referimos à leitura, nos referimos ao seu sentido mais amplo e abrangente. Ao longo do tempo passamos a entender a leitura como uma prática fundamental para o crescimento do ser humano, tanto de sua perspectiva pessoal como social; uma atividade que nos enriquece e, ainda, nos transforma, fornecendo-nos prazer e ajudando-nos a interagir com os outros e, principalmente, com o mundo que nos cerca. Além disso, a leitura nos possibilita, ainda, construir imensuráveis sentidos, proporcionando-nos diversão, entretenimento, informação e conhecimento. Porém, a questão é, ainda, muito discutível e demanda ampla reflexão para que nos aprofundemos. Conforme Lucia Santaella (2014),

a leitura não é um ato univalente e seu conceito está longe de ser monolítico. Por mais simples que seja o texto que se apresenta à leitura, o ato de ler sempre cria uma situação de perplexidade que só aumenta quanto mais complexo é o texto. Ler é, de todo modo, uma forma específica de busca, demanda, investigação, quando o leitor tem de lidar não apenas com o texto em si, mas também com suas próprias e potencialmente diversas respostas ou limitações de seu repertório em relação ao texto e ao mundo que é projetado nele e por ele. (SANTAELLA, 2014, p. 95-96).

Assim como afirma Santaella, o ato de ler é extremamente complexo e torna-se ainda mais complexo de acordo com o nível de construção textual. Nessa situação estão implicadas, conforme a autora, não só a complexidade do texto, mas as capacidades do leitor. A leitura, assim, demanda, de acordo com Leffa (1996), elaborações prévias à leitura, as quais são ativadas no decorrer do ato de ler:

[...] a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10).

Leffa atenta para o fato de que a leitura é representação. Portanto, a leitura, obrigatoriamente, exige do leitor a construção de imagens, ou seja, a ação do imaginário. E não estamos nos restringindo, aqui, à leitura de textos literários, mas nos referimos a quaisquer tipos de textos. Ao ler, colocamos em ação todo nosso conhecimento anterior e, ainda, devemos projetar imagens para elaborar o material lido.

Ao lermos um texto, seja ele verbal ou não verbal, devemos sempre fazer correlações com o conhecido, para, dessa forma, conseguirmos olhar o desconhecido e extrairmos dele algum significado. Em outras palavras, retiramos, daquilo que está em linguagem diante de nossos olhos, algo que se encontra encoberto, conseguindo, desse modo, tanto preencher os espaços deixados pelo autor do texto, como projetar novas ideias. Porém, ainda é muito comum, na maioria das vezes, quando se fala em leitura, termos em nossa mente uma visão restrita do que seria *ler*.

Contudo e, como declara Marisa Lajolo, em sua obra *Literatura: leitores e leitura*, “[...] não há mágica capaz de transformar em leitores quem, por qualquer razão, não pode ou não está afim” (LAJOLO, 2001, p.14). Ou seja, de nada adianta insistir para o aluno ler, se este não estiver disposto e, por vezes, maduro para tal finalidade. A verdadeira Leitura

acontece, de fato, quando nos sentimos estimulados para fazê-la. Estímulo esse proveniente de alguém que temos como modelo a ser seguido, sejam nossos pais, amigos e/ou professores.

Segundo Smith (1999), “o significado da palavra “leitura”, em todos os sentidos, depende de tudo que está ocorrendo, não somente do que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor estar lendo”, ou seja, para ler de fato, e não apenas decodificar, cabe ao aluno conseguir relacionar os conhecimentos que ele já possui com o que está sendo lido e, assim, construir sentidos.

Maria Helena Martins (1986) esclarece-nos bem, quando considera a leitura um processo de contato de linguagens, em que leitor e texto, cada um, tem sua condição histórica:

seria preciso então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também, como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 1986, p. 30)

A leitura, nesse sentido, apresenta nova dimensão. Além de suas possibilidades formais e estéticas, ela apresenta enorme coeficiente histórico. Seja qual for o texto a que estamos expostos, esse é composto de um discurso, ou seja, apresenta sua carga enunciativa, é enunciado por alguém e este alguém tem uma história. Dessa forma, colocam-se em diálogo historicidades distintas, o que leva o leitor a posicionar-se a partir do lugar em que se enuncia, dando significado ao texto lido.

A consciência do professor sobre o carácter de historicidades que carrega a leitura ajuda-o na hora de selecionar um texto para ser lido em aula ou em casa pelo aluno. Assim, torna-se necessário e, portanto, fundamental voltar nossa atenção à história do sujeito (aluno), bem como o contexto em que esse sujeito irá lê-lo. Logo, *qualquer* texto oferecido ao aluno deve ter fortes significados a serem alcançados no contexto em que se insere. E este deve ser levado a compreender essas razões, caso não consiga fazê-lo sozinho.

Vale observarmos, para refletirmos sobre o conceito de leitura, o sentido que este assume na escola por ocasião da aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998: 69-70). Esses documentos, que norteiam não só aula do professor de Língua Portuguesa e de Literatura, mas também o que se pensa sobre leitura na escola, dizem o seguinte:

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (Brasil, 1998: 69-70)

O conceito de leitura, apresentado acima, pelos Parâmetros Curriculares revela que esse associa-se à abordagem dialógica, firmando-se também por meio do posicionamento crítico diante do objeto lido; posicionamento este, que demonstra a capacidade de reflexão acerca do que foi lido. Entretanto, o trecho não esclarece o que se entende por *texto*. Também não indica procedimentos ou modos de abordagem do texto que direcionem a prática crítica e plural do texto.

Além disso, quando observamos esses documentos que embasam o trabalho escolar, vemos que não dão conta de abarcar o novo perfil do leitor, imerso às tecnologias, embora levem em conta uma concepção de leitura que propõe um diálogo entre autor/texto/leitor, considerando tal prática como um exercício de produção de sentidos. Sobre isso, Cosson (2014) afirma que:

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (COSSON, 2014, p. 36)

Segundo Martins (1986, p. 07), existe uma relação entre o ato de ler e a escrita, de modo que “o leitor é visto como um decodificador da letra”. Mas a autora considera que a leitura só acontece, efetivamente, “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam aí então estamos procedendo a leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa” (MARTINS, 1986, p. 17).

A LEITURA E A REALIDADE CULTURAL DO LEITOR DE HOJE

“Não existe texto em si, separado de qualquer materialidade, fora de um suporte que permita sua leitura, fora da circunstância em que é lido.”

(Cavallo e Chartier)

Observando os leitores de hoje, vemos em suas mãos dos livros impressos aos e-books sendo lidos no tablet, nos celulares ou nos computadores. Só temos uma certeza: jovens e crianças brasileiras têm em mãos uma exorbitante variedade de textos, nos mais diferentes formatos. Nesses materiais, linguagens se encontram interligadas. Sabemos também que, atualmente, a leitura feita por crianças e, principalmente, jovens acontece de uma maneira dessemelhante àquela que muitos de nós aprendemos ou líamos outrora. Isso porque foi se formando, ao longo dos tempos, uma geração que vive no mundo globalizado e que, por conseguinte, encontra-se inserida naquilo que conhecemos e/ou denominamos *era digital*.

Posto isso, precisamos admitir que, uma vez inseridos na cultura digital, os novos leitores têm de conviver com novos tipos de linguagens; linguagens essas que demandam leitores totalmente capazes de interagir com as novas mídias e, que, ainda, sejam capazes de percorrer o ciberespaço, distinguindo valores e formas entre milhares de conteúdos. Conforme Lúcia Santaella (2014),

dentre esses preconceitos [dos leitores formados no passado], bastante corrente é aquele que concebe a leitura como sendo exclusivamente a leitura de letras do código alfabético cujo protótipo está na leitura de livros, a saber, leitura linear, de sequências fixas, com princípio e fim determinados e clara noção de unidade das partes em relação ao todo. Se nos fixarmos nessa ideia, de fato, seremos irremediavelmente levados a concluir sobre a decadência e a degradação dos leitores, uma ladainha que, aliás, já teve início com meios de comunicação em massa. (Santaella, 2014, p. 173).

Faz-se necessário destacar que esse novo leitor, denominado por alguns teóricos de leitor contemporâneo, tem um novo jeito de ler, justamente por causa da sua exposição constante e do imediatismo que caracteriza o mundo globalizado. Em virtude disso, o que temos, hoje, em nossas salas de aula, por exemplo, é um leitor que se tornou impaciente, exigindo do professor textos totalmente objetivos e que não demandem deles pesquisa ou conhecimento prévio acerca do assunto. Tais textos, segundo o que querem devem ser breves e que, acima de tudo, seu conteúdo esteja claro no “correr” da(s) página(s).

Esse tipo de leitura, que chamamos de funcional, tem efeito apenas imediato, serve ao discente para obter informações desejadas; nada mais que isso. Em suma, raramente esses leitores apressados veem a leitura como fonte de prazer. É possível que se sintam atraídos quando a leitura recria situações que se aproximam das suas vivências. A impressão que temos, diante de tais leitores, é que necessitam que os textos apresentem linguagem coloquial e, portanto, menos complexa. Por outro lado, o leitor atual é muito mais dinâmico e participativo do que o leitor de antigamente, o chamado leitor passivo.

Entretanto, cabe perguntar: até que ponto o universo da leitura digital afeta a leitura literária? Antes de qualquer coisa, vale ressaltar que o surgimento do ciberespaço, onde se encontram todos os textos digitais, permitiu grande liberdade para a produção, bem como divulgação dos textos literários.

Quando pensamos em cibercultura e, ainda, ciberespaço, recorremos a possíveis definições de Pierre Lévy (1999, p. 17), para tais termos: “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem, juntamente com o ciberespaço”. Em suma, o termo ciberespaço, também na definição de Lévy, significa “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

Ainda, através do ciberespaço é que textos, vídeos e músicas circulam e podem ser acessados por qualquer pessoa, se conectada a internet. Também, em sua obra, o autor faz questão de lembrar ao leitor que ciberespaço especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e, por conseguinte, alimentam esse universo. Lévy baseia-se na metáfora do “dilúvio informacional”, como um próximo dilúvio, que não terá fim. Portanto, e como esse “dilúvio da informação” não terá fim, só nos resta aprender a nos adaptar a esse contexto cibercultural.

Ainda, Lúcia Santaella (2004) afirma que, por mais que não tenhamos um consenso sobre o sentido a ser dado ao termo ciberespaço, há um acordo entre ambos os autores que, tal palavra, em seu sentido maior, refere-se a um sistema de comunicação eletrônica capaz de reunir pessoas e computadores, numa relação dialógica.

De acordo com Heidrun e Karl (2002, p.8) “a realidade da internet impõe o maior desafio para a cultura do livro e para as formas tradicionais de produção literária”. Isso porque através do avanço frenético das mídias e do advento da internet, diminuiu-se, por exemplo, a impressão de tais materiais e, por conseguinte, parece que esta literatura impressa, vai ficando

cada vez mais esquecida ou vai se perdendo em meio a tantas tecnologias. A questão, porém, não é contrapor essas duas ferramentas, livro impresso e digital, até porque, ambas as formas devem se complementar, para que atendam às diferentes predileções de cada leitor.

Eco (1996, p. 4), em uma de suas leituras dessa tendência tecnológica em que atualmente se insere a literatura, explicita que:

Hoje há hipertextos. Em um livro tem-se que ler da esquerda para a direita (ou da direita para a esquerda, ou de cima para baixo, de acordo com diferentes culturas) em uma forma linear. Pode-se saltar páginas, pode-se - já alcançada a página 300 - voltar para checar ou reler algo na página 10 - porém isso implica em trabalho, digo, trabalho físico. Ao contrário, um hipertexto é uma rede multidimensional onde cada ponto ou nó pode, potencialmente, ligar-se a outro. (ECO, 1996, p. 4).

Em outras palavras, por mais que possamos ter novos paradigmas de produção literária, em face da teoria do hipertexto, o que não deixa de ter a sua validade, devido aos múltiplos elementos e/ou ferramentas que limitam o texto, evidencia-se, também, o papel desempenhado pelas tecnologias favorecendo o texto literário na exploração de novos espaços textuais, nunca vistos anteriormente.

Nesse “universo tecnológico”, nossos Leitores são instigados por essas novas formas de se ler um texto, que acontece em plataformas digitais. A escola, tal como instituição formadora dos sujeitos que é, necessita, mais do que nunca, propiciar esses novos suportes de leitura aos alunos e, mais do que isso, preparar nossos docentes trabalhar com a leitura fazendo desses novos suportes meios de alcançar profundidade nos textos.

E o futuro da leitura? Somente acontecerá em meios eletrônicos ou as ferramentas impressas, como livros, jornais, revistas e etc., resistirão ao tempo e a esse novo público, cada vez mais numeroso? Roger Chartier (2002, p. 116) declara que “o novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor. O contrário, talvez”. Isto é, esse tipo de leitura é mais um auxílio para formarmos leitores e, portanto, não pode ser encarado como o fim dos materiais impressos. Independentemente do tipo de suporte que venha a ser utilizado, o que interessa é se a leitura será estimulada ou não.

Vale salientar, porém, que as importantes revoluções da tecnologia e, principalmente, o surgimento da cibercultura, como também dos livros eletrônicos e/ou e-books, acarretaram efeitos irreversíveis nos modos de se ler e, mais do que isso, no comportamento do leitor contemporâneo. Hoje, o atual leitor, se depara com infinitas possibilidades de leitura, inconcebíveis, décadas atrás. Isso porque, com o advento constante das ferramentas

tecnológicas, surgem, no atual contexto, infinitas ferramentas que condizem à leitura, bem como aos modos de se ler. Perpassando entre leituras impressas e digitais, o leitor contemporâneo move-se entre diferentes linguagens, a ponto de relacionar-se adequadamente com estes diversos materiais de leitura, oriundos do atual momento em que estamos vivendo.

Destacando a atual produção literária no meio eletrônico, por exemplo, nota-se que os “simplórios” suportes de leitura, afetam, inevitavelmente, os modos de se ler. Pensando nisso, Roger Chartier (1999) concebe a revolução do livro eletrônico como uma revolução tanto nas estruturas de suporte material do escrito como nas maneiras de ler.

Enquanto o leitor de um livro impresso, por exemplo, pode manuseá-lo, folheá-lo, sentir a textura do papel, riscá-lo entre outras coisas; o leitor de um material eletrônico se distancia, em parte, do seu objeto de leitura. Confirmando o que fora citado acima, Chartier (1999), ainda ratifica que, a tela estabelece um distanciamento entre leitor e texto, visto que:

a inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas (CHARTIER, 1999, p.13).

Portanto, todo texto inscrito em telas, exige, obrigatoriamente, mudanças de comportamento, não só no momento em que se lê, por parte do leitor, como também, de seu criador, o autor, uma vez que, no processo de criação, passa a ter também, um certo distanciamento, com o texto que se produz.

Lévy (1999, p. 157) afirma que a cibercultura traz uma mutação da relação com o saber. Para este autor, “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”, como a memória, que “se encontra tão objetivada em dispositivos automáticos, tão separada do corpo dos indivíduos ou dos hábitos coletivos que nos perguntamos se a própria noção de memória ainda é pertinente” (Lévy, 1993, p. 118); como a imaginação, que se enriquece com as simulações; como a percepção, que se amplifica com os sensores digitais, as realidades virtuais.

Ora, evidentemente, compreende-se o ciberespaço como um local habitado por leitores imersivos e/ou virtuais e, com isso, nitidamente, pode-se traçar um provável perfil de leitor deste século. Um leitor que está a todo momento pronto para receber e ler novas informações e que, por conseguinte, circula por várias dimensões de conteúdos, que realiza leituras que

não tem fim, que entrecruza os dados com outros textos. Essa realidade nos aponta um fato sobre o leitor contemporâneo: ele modifica-se a todo instante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, redimensiona-se a importância da escola como instituição formadora de sujeitos leitores. Uma vez que se considere o espaço escolar como lugar de articulação de conhecimentos, esse não pode voltar as costas a nenhum tipo de conhecimento adquirido, pois se o fizesse estaria relegando os aspectos sociais que formam as realidades dos sujeitos. Portanto, é inconcebível que a escola se feche ao mundo tecnológico em que nos encontramos inseridos hoje. Ao contrário, quanto mais informações detém o sujeito, mais necessário o auxílio para a articulação desses conteúdos e a promoção do saber.

O espaço cibernético, que nos remete a novas formas de ler, com o acesso a incontáveis textos, munidos de imagens e sons ou outros recursos, pode tornar-se grande aliado para nós, docentes, no processo de leitura e formação de leitores. Porém, e sem sombra de dúvidas, as novas formas de ler, oriundas desse contexto tecnológico demandam, por conseguinte, a ação do professor, que continua e continuará, cada vez mais, sendo elemento primordial no processo. O docente necessita, além de promover a pesquisa, conhecer os espaços de leitura utilizados para estabelecer e fomentar a conexão das informações. Explorar os conhecimentos adquiridos, e que surgem no meio escolar, pode ser, inclusive, um mecanismo satisfatório para estabelecer a hierarquização de conteúdos de acordo com suas qualidades.

Convém salientar que, embora se observe, aqui, a necessidade de conhecimento e desenvolvimento dos espaços cibernéticos, em nada se diminui a importância da leitura literária e do ato da leitura tal como o conhecemos de maneira tradicional. Devemos, enquanto docentes, continuar a organizar espaços /ou momentos de leitura individuais, que envolvem o debruçar-se sobre textos mais longos e mais complexos, pois estes cumprem importantes papéis no desenvolvimento das capacidades de ler. Da mesma forma, nunca devemos esquecer o que move leitores: a fruição. O prazer de ler é e sempre será o que sustenta o ato da leitura, seja ela feita página a página, em suporte físico, seja em suportes digitais, individual ou coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ECO, U. **Da Internet a Gutenberg.** Trad. João Bosco da Mota Alves. New York: Columbia University, nov. 1996. (Palestra proferida em: The Italian Academy for Advanced Studies in America). Disponível em: <<http://migre.me/51hIc>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

OLINTO, Heidrun Krieger, SCHOLLHAMMER, Karl Erig (orgs). **Literatura e mídia.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** leitores e leitura. São Paulo. Ed. Moderna, 2001.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre. Ed. Sagra, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

_____. O papel da leitura face ao patrimônio cultural. In: ROSING, Tania M. K. (org.) **Literatura e identidade na era da mobilidade.** Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2014.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

A VIOLÊNCIA REPRESENTADA EM DIFERENTES SEGMENTOS SOCIAIS: UMA LEITURA DOS CONTOS “ANGU DE SANGUE”, DE MARCELINO FREIRE E “NOTURNO Nº UM”, DE MARÇAL AQUINO

Minéia Carine Huber¹

Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo²

Luana Teixeira Porto³

Resumo: As narrativas literárias representam mudanças do contexto social. Dessa forma, a literatura aborda, hoje, aspectos não muito destacados em períodos anteriores, como é o caso da representação da violência. A inserção desse tema de maneira mais direta na literatura vem juntamente com as mudanças sociais, tais como a concentração de pessoas em áreas urbanas, a falta de acesso a serviços e direitos básicos, como saúde e educação, a discriminação e preconceito de gênero, religioso e social, a corrupção política, a vida cada vez mais agitada etc. O tema pode incitar a reflexão ou apresentar a violência como algo banal, o que frequentemente acontece na mídia. Com base nesses pressupostos, este trabalho objetiva analisar a forma como é abordada a prática da violência representada nos textos literários para demonstrar que esta está presente em todas as camadas sociais e afeta os indivíduos que sofrem e os que a praticam. Também tem como objetivo demonstrar, através de leitura de contos, que a prática da violência é algo recorrente na sociedade e como a abordagem formal e estética dos textos pode incitar a reflexão dos leitores, ou não, e levá-los a pensar sobre a própria violência e seu impacto na sociedade. Busca-se, ainda, realizar análise comparatista entre contos a fim de identificar semelhanças e diferenças quanto à representação da violência. Desenvolveu-se este estudo através de revisão teórica sobre a teoria comparatista, sendo um método interessante para o estudo por possibilitar cotejo entre textos, quanto às semelhanças e diferenças tanto formais como estéticas, com contos que abordam o mesmo tema; revisão teórica sobre a violência na literatura e análise literária. Foram selecionados para exame os contos “Angu de sangue”, de Marcelino Freire, e “Noturno nº 1”, de Marçal de Aquino. Com a realização do trabalho, foi possível concluir que a violência está presente em todas as camadas sociais, e que, às vezes, aqueles considerados violentos, como o assaltante, não são os mais perigosos, o que permite refletir sobre a construção de estereótipos sobre o sujeito violento. Além disso, a análise das narrativas indicou que sujeitos fragmentados, com dificuldades nos relacionamentos, acabam desenvolvendo personalidades violentas, e isso motiva enredos marcados por tensão e experiências de dor. Dessa forma, ao problematizarem práticas de violência e associá-las à subjetividade dos personagens e dados da conjuntura social, é possível perceber que os contos podem ser lidos como uma forma de denúncia da violência ao mesmo tempo em que a expõem como registro.

¹Mestranda em Letras – Literatura Comparada – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: mineiacarine@hotmail.com

²Mestranda em Letras – Literatura Comparada – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: cristianamk@hotmail.com

³Doutora em Letras, orientadora deste trabalho e professora da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luana@uri.edu.br

Palavras-chave: Violência na literatura. Sujeitos fragmentados. Contos do século XXI. Análise comparatista.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo a violência e a crueldade estão presentes nas narrativas literárias, mas a inserção desses temas de maneira mais direta na literatura é fenômeno recente. Essa maneira mais direta diz respeito à reflexão que a temática da violência pode ou não incitar no leitor. Esse dado, da inserção da violência em obras literárias, ocorre porque as narrativas literárias representam mudanças do contexto social, e, dessa forma, situações como a concentração de pessoas em áreas urbanas, a falta de acesso a serviços e direitos básicos, como saúde e educação, a discriminação e preconceito de gênero, religioso e social, a corrupção política, a vida cada vez mais agitada etc. tornam-se temas explorados nos textos literários.

Esses temas impulsionam a ascensão da temática da violência, que se torna recorrente em ambientes com situações descritas acima. Porém, o tema pode incitar a reflexão ou apresentar a violência como algo banal, o que frequentemente acontece na mídia. Assim, a literatura pode representar uma ferramenta social de reflexão, se incitar as pessoas a pensarem nas causas e consequências da violência, ou simplesmente contribuir para a banalidade envolvida no ato violento.

A maneira como a violência é problematizada na literatura tem mudado no decorrer dos anos, junto com as modificações sociais e forma de se fazer literatura. No século XX e no início do XXI, observamos a violência como tema fundador de contos, novelas e romances, e principalmente a narrativa curta tem explorado essa vertente temática. Às vezes, a violência, como representação da realidade, é apropriada pela literatura, como denúncia ou mesmo para enfatizar o tema, podendo levar o leitor a refletir sobre o assunto. Nos noticiários, esse tema, como é constantemente exibido, acaba tornando-se banal. Já a literatura pode incitar a reflexão do leitor, embora também possa expor a violência de forma banalizada em muitos contextos.

Tendo os pressupostos descritos acima, objetiva-se analisar a forma como é abordada a prática da violência em contos literários para demonstrar que esta está presente em todas as camadas sociais e afeta os indivíduos que sofrem e os que a praticam e que, por isso, torna-se matéria literária. Também se pretende identificar a abordagem formal e estética dos textos e

seu potencial para incitar a reflexão dos leitores, construindo uma análise comparatista entre contos a fim de apontar semelhanças e diferenças quanto à representação da violência.

O desenvolvimento do trabalho é realizado por meio de revisão teórica sobre a literatura comparada, recorrendo-se, para isso, a autores da área, entre eles Tania Carvalhal, Mikhail Bakhtin, Julia Kristeva e Sandra Nitrini; revisão teórica sobre a violência na literatura, utilizando-se de autores da área, entre eles Maria Regina da Costa e Carlos Alberto Pimenta, Patrícia Kátia da CostaPina, Jaime Ginzburg e Tania Pellegrini e análise literária. Foram selecionados para exame os contos “Angu de sangue”, de Marcelino Freire, e “Noturno nº 1”, de Marçal de Aquino. O estudo desses textos é feito sob um viés comparatista, tendo como base a representação da violência nos contos analisados. O trabalho está organizado nas seguintes seções: “Abordagem comparatista na literatura”, “Violência social na literatura” e “Análise da representação da violência: “Angu de Sangue”, de Marcelino Freire e “Noturno Nº Um”, de Marçal Aquino”.

ABORDAGEM COMPARATISTA NA LITERATURA

Pensar a literatura nos dias atuais de forma isolada é algo que não se sustenta mais, pois, além de ela representar as mudanças sociais, e, por isso, estar diretamente ligada aos acontecimentos da sociedade, também se insere em uma perspectiva de globalização, mobilidade, relação com outras artes e todo o dinamismo da sociedade. Sendo assim, a literatura possui relações com outros textos e outras artes e podem ser comparados sob um viés temático.

Destaca-se, assim, a literatura comparada, método de leitura literária que teve no século XX sua institucionalização como disciplina acadêmica e o convívio com outras disciplinas, como a teoria da literatura, segundo descreve Tânia Carvalhal (2003). A autora afirma ainda que a literatura deve ser estudada em um contexto de cultura, pois ela é um elemento da cultura, e, fazendo isso em uma perspectiva comparada, faz-se a leitura dos discursos do texto e do texto na História. Além disso, a literatura comparada abarca uma postura reflexiva sobre os objetos estudados e comparados, na medida em que não há mais hierarquia entre obras, mas se fazem correlações literárias. Essas correlações vão além do literário, passando também a um diálogo com outras:

É uma prática intelectual que, sem deixar de ter no literário o seu objeto central, confronta-o com outras formas de expressão cultural. É, portanto, uma maneira específica de interrogar os textos literários, concebendo-os não como sistemas fechados em si mesmos mas na sua interação com outros textos, literários ou não (CARVALHAL, 1991, p. 13).

Com base no exposto, visualiza-se o amplo campo de exploração da literatura comparada, deixando os limites do literário e expandindo para outras áreas. Esse exercício permite acabar com o estudo de fonte e influência dos estudos da Escola Francesa, que já não faziam mais sentido e não conseguiam levar seus estudos adiante, que levavam em conta o débito de um autor ou obra com outro, em que o foco era o autor e sua biografia e discutia-se a originalidade do texto. Esse campo vasto, possível através da literatura comparada, em que não só o literário é objeto de estudo e a necessidade de uma teoria mais consistente e que desse conta das renovações dos estudos literários fez surgir a teoria da intertextualidade.

No contexto dos estudos de literatura comparada, a partir da segunda metade do século XX, a teoria da intertextualidade, concebida por Julia Kristeva, foi recebida por muitos como um instrumento eficaz para injetar sangue novo no, até então, estudo de “fonte” e “influência”, de acordo com Sandra Nitirini (1997). Segundo a autora “A intertextualidade se insere numa teoria totalizante do texto e engloba suas relações com o sujeito, o inconsciente e a ideologia, numa perspectiva semiótica” (1997, p. 158). Dessa forma, o texto é estudado na sua relação com outros textos e o foco sempre é o texto e a noção de semelhança e diferença, não mais o débito.

De acordo com as considerações, é possível visualizar que os estudos literários atualmente estão voltados para a literatura comparada, pois a literatura não é algo isolado e pode ser estudadas na sua relação com outros textos, literários e não literários. Com base nisso, o estudo comparatista dos contos estudados neste trabalho possui esse viés, de estudar a representação da violência, como são elaborados os discursos a respeito dos personagens e assim, possibilitar um estudo dos textos em relação ao contexto social de produção, pois todo texto é um produto social.

VIOLÊNCIA SOCIAL NA LITERATURA

É prática constante na sociedade a defesa ou repulsa de atos e discursos sobre violência. O que mais preocupa, segundo Costa e Pimenta (2006), é o fato de muitos intelectuais, que deveriam ser comprometidos com a não-violência exatamente por serem

detentores de mais conhecimentos, defenderem a importância e a glorificação da violência. Os autores citam Hannah Arent que alertava para o fato de que, para alcançar o fim da violência e da dominação, sejam utilizados novamente meios violentos, o que contribui para um mundo ainda mais violento.

Nesse quesito, poderia ser imaginada a violência causada como forma de vingança ou violência de rua, mas na verdade não é apenas isso, pois a prática da pena de morte, institucionalizada em muitos países, é uma dessas formas de praticar a violência na tentativa de buscar o fim da violência. Como é possível acabar com a violência cometendo outro ato violento? É uma contradição que torna quase impossível a resposta à pergunta, pois um ato violento sempre será um ato violento, independente do lugar e de quem o pratica.

E quando se pensa que essas questões são atuais e que, talvez refletindo e conversando a respeito, seja possível visualizar um futuro diferente, cita-se um trecho de obra literária, do ano de 1876. Trata-se de *O Cabeleira*, de Franklin Távora, em que é narrada a vida do personagem José Gomes, o Cabeleira, que, influenciado pelo pai, acaba virando um ladrão e assassino perverso, conhecido e temido por todos nos lugares por onde passa. Após reencontrar seu amor de infância, decide largar a vida de crimes, mas já é tarde, pois é preso e condenado à pena de morte. Esse trecho nos conduz a uma perspectiva desanimadora:

A notícia de tão triste exemplo atravessou as remotas paragens onde repercutia a fama do grande matador [...] A execução do Cabeleira e seus co-réus não atalhou às desordens e delitos, a que se refere a provisão; não trouxe terror nem emenda aos malfeitores. [...] Em que consistiu o proveito da execução dos três infelizes no regime colonial; e dos que os precederam, ou se lhes seguiram neste e no regime do Império? Ah! meu amigo, a pena de morte, que as idades e as luzes têm demonstrado não ser mais que um crime jurídico, de feito não corrige nem moraliza. O que ela faz é enegrecer os códigos que em suas páginas a estampam, por mais liberais e sábios que sejam como é o nosso, é abater o poder que a aplica; é escandalizar, consternar e envilecer as populações em cujo seio se efetua. A justiça executou o Cabeleira por crimes que tiveram sua principal origem na ignorância e na pobreza (TÁVORA, 1977, p. 134-135).

Observando o excerto, percebe-se que o fato narrado com base no período colonial já expunha a realidade da pena de morte, que, naquela época, era consagrada, mas não acabava com a violência, não servia de correção e nem moralizava. Era apenas um ato violento cometido pela justiça, por isso era legitimado, mas era tão violento quanto aos atos praticados pelos condenados. A obra destacada acima aborda a realidade dos sujeitos pobres, que não tiveram instrução e são vítimas de uma sociedade desigual, incapaz de oferecer condições de igualdade de poder, de classe, de vida. Assim, denota-se que a violência é prática recorrente

em todas as camadas sociais, uma vez que o pobre criminoso pratica a violência e a justiça, acreditando estar julgando, também pratica a violência.

Tem-se uma realidade de presença da violência em diferentes níveis sociais e de forma constante ao longo dos anos e, dessa forma, quando a violência “passa a circular descontroladamente dentro de uma sociedade, ela pode se tornar um dos elementos da própria cultura” (COSTA; PIMENTA, 2006, p. 24). Além disso, a cultura da violência “não produz apenas sociedades e Estados desestruturados, ela também promove profundas desarticulações nas condutas dos indivíduos” (COSTA e PIMENTA, 2006, p. 24).

Dessa forma, a prática da violência não traz nenhum benefício e não pode ser considerada um meio para se atingir um fim pacífico. Além disso, importante destacar que:

A natureza humana já é, por si só, agressiva e violenta, foi isso que nos permitiu evoluir sobre a face da Terra: nossa capacidade de matar, domesticar, dominar nos deu a sobrevivência. Organizados em grupos, precisamos desenvolver instrumentos de controle sobre nossos próprios ímpetos. O caso é que, nos últimos dois séculos principalmente, desenvolvemos, também, instrumentos que aperfeiçoaram nossos instintos de dominação, tornando-os mais sutis, mas não menos ofensivos. (PINA, 2009, p. 27-28).

A afirmação de Pina (2009) remete a uma questão histórica, física e de instinto de sobrevivência. A evolução humana sempre esteve embasada em práticas de atos violentos e opressores contra seus semelhantes e demais seres habitantes da Terra. O que mais perturba nesse cenário é a prática dessa violência mesmo com tanta evolução da sociedade. O desenvolvimento social deveria servir para extinguir as formas de violência, mas é usado como pretexto para a sua prática e agora de forma mais aperfeiçoada, provando o quanto o homem provoca sua própria autodestruição e torna-se, cada vez mais, um sujeito isolado em seu próprio mundo.

Esse sujeito pode pertencer a qualquer classe social e nível de instrução, pois, de acordo com Ginzburg (2012, p. 198), “não existe nenhuma garantia de que alguém, por ser culto ou letrado, seja moralmente responsável ou eticamente dedicado ao outro”, ou seja, a violência pode ser marca de comportamento em todas as camadas sociais.

A literatura, enquanto objeto que *pensa o social*, tem mostrado o quanto a violência está arraigada na cultura brasileira. Nesse sentido, segundo Ginzburg, “A presença da violência na produção ficcional brasileira contemporânea é constante” (2007, p. 42), e isso denota o quanto as produções literárias deste tempo acompanham a realidade social. Porém, é necessário estar atento ao fato de que essa produção ficcional que acompanha a realidade

social pode expor uma reflexão sobre a violência constante, ou simplesmente trazer esse tema para a ficção com a finalidade de atrair o público, já que a própria natureza humana é violenta, como já exposto acima, e, assim, o ato violento passa a ser um atrativo às pessoas.

Mas, como a violência é constitutiva da realidade brasileira e é um elemento fundante a partir do qual se organiza a própria ordem social, conforme Pellegrini (2004), as narrativas literárias seguem essa perspectiva e expõem o tema para o leitor. A autora afirma ainda:

[...] 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: 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).

A afirmação acima reitera a condição de violência há muito presente na realidade brasileira e por isso a faz surgir na literatura, provocando o leitor. Essa provocação no leitor pode até causar repulsa à narrativa, mas também aproxima o leitor de uma realidade da qual ele sabe que existe, conhece e convive, mas que, vista por um ângulo elaborado, como a narrativa literária, torna-se algo que o incomoda e com isso o chama para a reflexão a respeito da realidade, ou não. A afirmação de que “a violência parte de um ser meio abstrato, um tanto indefinível, mas que envolve todos nós, do qual fazemos parte - a sociedade” (PINA, 2009, p. 27), explica o porquê de as narrativas sobre a violência provocarem o leitor, pois isso está ligado a ele, faz parte de seu dia a dia e do ambiente em que vive.

ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA: “ANGU DE SANGUE”, DE MARCELINO FREIRE E “NOTURNO Nº UM”, DE MARÇAL AQUINO

Os textos analisados neste trabalho são os contos “Angu de sangue” e “Noturno nº um”. “Angu de sangue”, de Marcelino Freire, foi publicado no livro homônimo de contos, do mesmo autor, no ano de 2000. O escritor é romancista, contista, roteirista e jornalista. O conto relata a história de um homem que é assaltado e durante o assalto lembra da briga com a namorada Elisa e do término do seu namoro. A lembrança do homem e os diálogos com o assaltante se misturam e como o assaltante deseja mais dinheiro, ele é levado ao apartamento da namorada e o que se vê lá é um cenário de destruição e Elisa quase morta.

“Noturno nº um”, de Marçal Aquino, foi publicado no livro de contos *Famílias terrivelmente felizes*, do mesmo autor, no ano de 2003. Aquino, que é escritor, roteirista e jornalista, por meio do narrador, relata a história de um homem entediado, à meia-noite, que, no desejo de fumar, sai para procurar fósforos e quando finalmente consegue, retorna para casa com o pensamento de que poderia incendiar a cidade, mas não faria isso, porque estava disposto a matar a mulher.

Os contos “Angu de sangue”, de Marcelino Freire, e “Noturno nº um”, de Marçal Aquino, apresentam histórias de sujeitos fragmentados, que buscam em atos violentos resolverem seus problemas ou se sentirem melhores, como se percebe em: “Fui mais rápido – atirei no desgraçado. Só foi alcançar o gatilho. O mesmo tiro. Com o mesmo revólver que deixei largado” (FREIRE, 2000, p. 73) ou em “Poderia agora até incendiar a cidade” (AQUINO, 2003, p. 64). Através dos trechos, percebe-se que os sujeitos encontram no ato violento uma forma de se satisfazerem e o outro não tem importância alguma, assim, há uma completa desumanização, pois as relações apenas exprimem uma forma de prejudicar ou eliminar o outro.

Trama violenta, “Angu de sangue” tem a presença de um sujeito considerado perigoso pela sociedade, um assaltante, mas, ao longo da narrativa, nota-se que não é o assaltante o ser mais violento da história e, sim o assaltado, em que “Quando o bandido entrou em meu carro, eu pensava em Elisa” (FREIRE, 2000, p. 69), que na verdade já havia cometido um crime em seu apartamento. Em “Noturno nº um”, apresenta-se um sujeito considerado normal com uma mente transgressiva: “Em toda a extensão da casa, não havia sequer um palito de fósforo ou um isqueiro ou algo que produzisse o fogo necessário ao último cigarro da madrugada” (AQUINO, 2003, p. 63), quando na realidade o sujeito pensava em incendiar a cidade.

Em relação aos títulos dos contos, em “Angu de sangue” há uma mistura e jogo de palavras: sANGUE, em que é possível inferir o derrame de sangue na sociedade. Em “Noturno nº um”, subentende-se que o homem é o número um na rua, ou seja, frequentemente está na rua na madrugada. O primeiro título evidencia uma ideia mais sombria do conteúdo do conto, uma vez que apresenta a palavra sangue, que traz uma imagem carregada de negatividade. O segundo título, não é tão nítido o sombrio, mas a palavra “noturno” se encarrega de conferir um ar de negatividade à interpretação.

Em ambos, a mulher é apresentada como um sujeito que sofre violência, que vive em uma situação de submissão: no primeiro conto “Elisa ameaçou chamar a polícia se eu batesse nela. Eu bati.” (FREIRE, 2000, p. 71), ou seja, a mulher é apresentada como inferior, sem

direito à defesa e sem voz e mesmo o agressor sendo ameaçado com a possível presença da polícia, isso não o impede de bater na namorada, o que denota total tranquilidade do agressor no ato. No segundo conto, no fragmento “Depois voltou para casa disposto a matar a mulher” (AQUINO, 2003, p.64), também se percebe a exposição a que a mulher está submetida em sua própria casa e que diz respeito a sua vida, já que o marido simplesmente decide que vai matar a mulher.

Em relação à organização narrativa, “Angu de sangue” apresenta um narrador-personagem sem nome, conforme consta em “Fiquei sem entender, ora, o que acontece com a nossa cidade, no coração de São Paulo” (FREIRE, 2000, p. 69). O tempo da história se desenvolve através do fluxo de consciência do narrador, conforme se segue “Você está em tudo, depois de você eu não tenho mais nada a perder. Por você eu daria o meu sangue. A senha. Por você eu até mataria. A senha, porra” (FREIRE, 2000, p. 70). Ou seja, a ordem dos acontecimentos não é cronológica e os fatos aparecem de forma misturada no enredo. O espaço explorado pela narrativa é a rua, o trânsito, o que denota um ambiente urbano de grande cidade e também se ambienta no apartamento de Elisa.

Em “Noturno nº um”, apresenta-se um narrador observador, o que se visualiza em “Não achou fósforos no bolso do paletó” (AQUINO, 2003, p.63). O tempo é cronológico, como consta em “Passou pelo banco, por um bar fechado, pelo semáforo verde da rua deserta” (AQUINO, 2003, p.63), ou seja, os acontecimentos seguem uma ordem cronológica. O espaço explorado na narrativa é da casa do personagem principal e da rua, à noite, em ambiente urbano, com bares e zoológico.

Em relação aos marginalizados socialmente, em “Angu de sangue”, o assaltante que, embora pratique o assalto, não é o mais violento, pois até se assustou e se sensibilizou, como se lê em “Fui mais rápido – atirei no desgraçado, Só foi alcançar o gatilho. O mesmo tiro. Com o mesmo revólver que deixei guardado. Que matei Elisa, Meu Deus, que matei Elisa” (FREIRE, 2000, p. 73). Ou seja, o assaltado atirou no assaltante e, além disso, também em sua namorada Elisa. Dessa forma, desfaz-se o estereótipo de que o sujeito que pratica o assalto é sempre o mais perigoso, pois há muitos sujeitos considerados “cidadãos de bem” perante a sociedade, mas que oculto à visão dos demais praticam a violência, demonstrando que sujeitos fragmentados, com dificuldades nos relacionamentos, acabam desenvolvendo personalidades violentas, e isso motiva enredos marcados por tensão e experiências de dor.

Em “Noturno nº um”, o personagem principal também é um “cidadão de bem” perante a sociedade, mas que apresenta uma personalidade violenta. Esse personagem julga-se bom e

faz julgamentos de indivíduos que ele vê à noite, como o dono do café, os dois rapazes jogando e a mulher no café, que “Pelo seu aspecto, ela vendia ainda algum fogo”. (AQUINO, 2003, p. 63-64), ou seja, o personagem principal faz um julgamento da mulher de forma pejorativa. Além disso, apresenta-se “um vagabundo enregelado dormia sob uma marquise, com papelões sobre o corpo”, um homem considerado vagabundo só pelo fato de dormir na rua, mas o que fazia o homem que na madrugada busca fósforos na rua? Assim, demonstra-se também a quebra de um estereótipo, pois o cidadão considerado “de bem” sai na noite já com pensamentos violentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do trabalho, depreende-se que a violência está presente em todas as camadas sociais e que, às vezes, aqueles considerados violentos, como o assaltante, não são os mais perigosos, o que permite refletir sobre a construção de estereótipos sobre o sujeito violento. Além disso, a análise das narrativas indica que sujeitos fragmentados, com dificuldades nos relacionamentos, acabam desenvolvendo personalidades violentas, e isso motiva enredos marcados por tensão e experiências de dor.

Dessa forma, ao problematizarem práticas de violência e associá-las à subjetividade dos personagens e dados da conjuntura social, é possível perceber que os contos podem ser lidos como uma forma de denúncia da violência ao mesmo tempo em que a expõem como registro. Com base na análise comparativa dos contos, pode-se observar que a literatura está sendo uma forma de denúncia e reflexão sociais, mas também pode apenas perpetuar a cultura da violência com enredos marcados pela dor e crueldade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Marçal. Noturno nº um. In: _____. **Famílias terrivelmente felizes**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 63-64.

CARVALHAL, Tania Franco. Literatura Comparada: A estratégia interdisciplinar. **Revista Brasileira de Literatura Comparada – Abralic**, Niterói, v. 1, 1991.

CARVALHAL, Tania Franco. **O próprio e o alheio**: ensaios de literatura comparada. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

COSTA, Maria Regina da; PIMENTA, Carlos Alberto. Os intelectuais e a violência. In: _____. **A violência**: natural ou sociocultural? São Paulo: Paulus, 2006. p. 19-31.

FREIRE, Marcelino. Angu de sangue. In: FREIRE, Marcelino. **Angu de sangue**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000. p. 69-74.

GINZBURG, Jaime. A violência em um conto de Marcelino Freire. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 42-48, 2007.

_____. Literatura e Direitos Humanos: Notas sobre um Campo em Debate. In: _____. **Crítica em Tempos de Violência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. p. 189-205.

GRANZOTO, Maria. **Literatura Comparada I**, s.a. Disponível em <<http://artculturalbrasil.blogspot.com.br/2009/06/pagina-de-teste.html>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada: História, teoria e crítica**. São Paulo: EDUSP, 1997.

PELLEGRINI, Tânia. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 24. Brasília, julho-dezembro de 2004, p. 15-34. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2150/1710>>. Acesso em: 28 set. 2015.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. Literatura, violência e vida: refletindo sobre a obra lobatiana para crianças. **Miscelânea -Revista de Pós-Graduação em Letras: UNESP/Câmpus de Assis**, v.6, p. 25-39, jul./nov.2009.

TÁVORA, Franklin. **O Cabeleira**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1977.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DE FILMES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Mirian Azevedo Rodrigues
Luci Mary Duso Pacheco
Neusa Maria John Scheid

Resumo: A pesquisa realizada é de cunho bibliográfico e sua abordagem é qualitativa. Realizou-se um levantamento de dissertações e teses, publicadas na área da educação, sobre a formação de professores através de filmes, entre os anos de 2006 a 2016, com o objetivo de investigar o estado do conhecimento dessa área temática. Essa pesquisa foi de suma importância para analisar o estudo em nível de Dissertações e Teses de autores, ter a possibilidade de ver o olhar de cada um. Os dados foram retirados da seguinte fonte: a produção discente de mestrados e doutorados do banco de resumos de dissertações e teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT. Neste site tem um banco de dados de trabalhos de publicação científica, que está sendo muito utilizado como fonte de pesquisa com excelentes trabalhos. Os resultados indicam que a região que tem mais quantidade de trabalhos publicados e a região sudeste, apresenta um número bem significativo, analisamos também que a região com menor índice de trabalhos publicado e região norte. Analisar os resultados através dos números faz o pesquisador pensar e refletir sobre o tema pesquisado do estado do conhecimento, aprofundando e enriquecendo o aprendizado.

Palavras-chave: Formação de Professores. Filmes na educação. Estado do conhecimento. Cinema e formação docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte constante da atividade acadêmica da disciplina de Pesquisa em Educação I, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI- Campus de Frederico Westphalen. A pesquisa foi realizada em resumos, não sendo aprofundado com os trabalhos completos.

O presente artigo tem por objetivo analisar com a pesquisa bibliográfica, durante o período de 2006 a 2016, os trabalhos que foram publicados com o assunto semelhantes à pesquisa, e com um olhar crítico, à luz de referenciais teóricos, analisar estes dados publicados.

A pesquisa foi realizada no site <http://bdtd.ibict.br>, este site é confiável por ser um site onde tem uma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. No site tem trabalhos arquivados em banco dados de trabalhos científicos e ele faz parte do sistemas de informação

de Teses e Dissertação existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras. A Biblioteca Digital Brasileira tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as Teses e Dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior, tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. (IBICT).

Para aprimorar a investigação foram utilizados, três descritores, os quais consistem em palavras fundamentais para o estudo, tendo sido escolhidas as seguintes palavras-chaves: Formação de Professores através de Filmes, Formação de Professores, Filmes e Educação.

Após utilizar as palavras descritoras para realizar a pesquisa, tivemos a disposição os trabalhos completos, porém iniciamos a pesquisa com os resumos dos trabalhos, que foram lidos e analisados, para ver quais os trabalhos que se identificavam com a pesquisa do mestrado que estamos realizando.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE FILMES

Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. (ALVARADO-PRADA, 2010). A formação é um processo de desenvolvimento humano. Em vista disso, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes do desenvolvimento profissional.

Há dificuldade em associar a teoria com a prática nos cursos de formação; nestes, aprende-se teorias educativas, sociológicas, psicológicas e filosóficas e, no entanto, ignoram o cotidiano escolar. Isso é observável no impacto que os professores sofrem no início de carreira, ao encarar a realidade da escola e da sala de aula (ALVARADO-PRADA, 1997).

Eckert-Hoff (2002), os profissionais da educação ainda privilegiam a maneira como foram ensinados, produzindo seres incapazes de pensar por si mesmos, de analisar algo de maneira crítica e com ideias criativas, de modo a construir e reconstruir seus conhecimentos. O conhecimento é um processo dinâmico, em permanente (re)construção.

Como diz Assmann (1998, p.35-36), “vida é, essencialmente, aprender... e estar vivo é um sinônimo de estar agindo como aprendiz.” O processo de aprendizado ocorre ao longo da nossa vida, o conhecimento está sempre em construção.

Os filmes como elemento socializadores e geradores de conhecimento, têm potencial transformador, o que possibilita seu uso de maneira didática, tornando-o parte integrante do

ensino-aprendizagem, como afirma Napolitano (2005), pois o cinema sempre apresenta alguma possibilidade didática.

Klammer et al (2006) ainda considera a importância de se trabalhar com cinema na escola por este ser um forte elemento politizador. E que a partir do momento em que a escola propicia um diálogo crítico com as mídias, dentre elas o cinema, ela contribui para a politização, de forma que os indivíduos compreendam as ideologias por elas vinculadas.

Os filmes podem contribuir para a formação ética e estética na medida em que incomodem e provoquem o espectador, incitando o pensamento e o debate em torno dos personagens e das cenas. (FISCHER, 2014). Os Filmes são instrumentos importantes de produção de conhecimento nos meios educacionais.

“Assim como a poesia pode traduzir o intraduzível, e o verdadeiro poeta alcança, como o místico, as fronteiras do invisível, instrumento tão poderoso como o cinema, ao utilizar a arte e a técnica, pode alcançar imprevisíveis resultados”. (SÁ, 1967, p.14).

O cinema exerce grande poder sobre as massas e os indivíduos, graças à sua grande força sugestiva e ao impacto que provoca sobre a sensibilidade das diferentes plateias em consequência da diversidade de seus gêneros e dos grandes recursos técnicos e artísticos de que dispõe. É uma língua universal. (SÁ, 1967, p.18).

A associação entre cinema e educação, inclusive a educação escolar, faz parte da própria história do cinema. A relação entre cinema e conhecimento, no entanto, extrapola o campo da educação, desde o princípio o cinema foi premeditado como um valioso instrumento para a educação.

Xavier (2008), o cinema que educa é o cinema que faz pensar. As imagens podem sugerir sensações, pensamentos, imersões ou estranhamentos. Educar é provocar a reflexão, questionar dados inquestionáveis.

Os filmes são excelentes ferramentas áudio visuais para se trabalhar conteúdos específicos possibilitando a inserção na formação de professores, os filmes também podem estar presentes no ambiente escolar, direcionando para trabalhar conteúdos que vai auxiliar no andamento das aulas.

CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS

Segundo Bakhtin (1997), podemos ler cada resumo como um dos gêneros do discurso ligado à esfera acadêmica, com determinada finalidade e com certas condições específicas de produção, cada resumo é lido como participante de uma cadeia de comunicação verbal, onde suscita respostas e responde a outros resumos.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) apresentam um conceito sobre Estado do Conhecimento “mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento” se caracteriza por ser um “levantamento bibliográfico em resumos de fontes relacionados a investigação”.

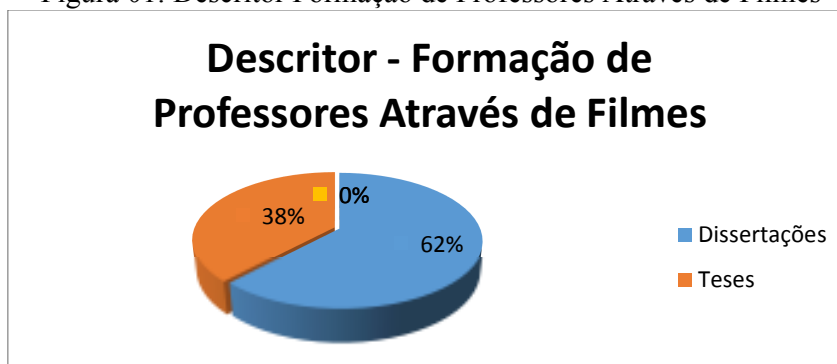
Nesse sentido, buscou-se analisar um levantamento bibliográfico em resumos dos trabalhos científicos que abordaram o assunto Formação de Professores através de Filmes no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT.

Quando investigamos com as palavras descritoras, surgem inúmeros trabalhos que precisamos fazer uma seleção com um olhar criterioso, analisando cada trabalho em individual pelo seu resumo, para ter uma base do trabalho completo, os resumos relatam o foco de cada trabalho.

Ao realizar a pesquisa de estado do conhecimento, temos o objetivo de analisar e discutir um determinado assunto que estamos interessados em aprender com a pesquisa realizada, o IBICT, além de ser um site verdadeiro tem uma diversidade de trabalhos científicos de todo o País.

Com o descritor, Formação de Professores através de Filmes, foram encontrados 29 trabalhos entre Dissertação e Teses, destes 29 trabalhos, 18 são Dissertação e 11 são Teses, 28 escrito no idioma português e somente 1 escrito em espanhol.

Figura 01: Descritor Formação de Professores Através de Filmes



Fonte: Mirian Azevedo Rodrigues (2017), gráfico elaborado pela autora, a partir da pesquisa dos descritores no Ibict.

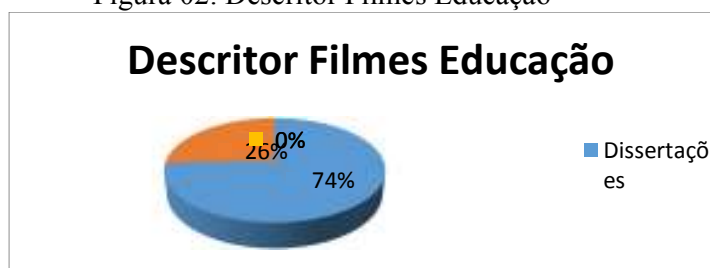
Com a análise observamos que o número de dissertações é maior que o número de teses, os filmes são excelentes ferramentas para a educação, pois fornecem um recurso áudio visual que facilita no conhecimento e na aprendizagem, tanto na formação para professores, como na sala de aula como forma de transmitir conhecimento.

Ao realizar o mapeamento constatamos que tem um percentual maior de trabalhos escritos no idioma em Português, o interessante da pesquisa, que observamos um vasto número de trabalhos publicados, que pode ser utilizado como fonte de pesquisa, contendo trabalhos de todas as partes do País.

No Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT, tem trabalhos com conteúdos excelentes como forma e fonte de pesquisa, encontra-se um número considerável de trabalhos de todas as áreas, devemos usar e recomendar o site IBICT, para pesquisa e construção do conhecimento.

Com o descritor, Filmes Educação, foram encontrados 635 trabalhos, 472 dissertações e 163 teses, 628 escrito no idioma português e 7 em espanhol.

Figura 02: Descritor Filmes Educação



Fonte: Mirian Azevedo Rodrigues (2017), gráfico elaborado pela autora, a partir da pesquisa dos descritores no Ibict.

Com o descritor, Formação de Professores, foram encontrados 12.092 trabalhos, 8.620 dissertações e 3.472 teses, 11.724 escritas no idioma de português, 331 de espanhol, 33 inglês e 4 de múltiplo. Analisamos que este descritor tem mais trabalhos publicados, por ser um tema bastante procurado para realização de pesquisas.

Figura 03: Descritor Formação de Professores



Fonte: Mirian Azevedo Rodrigues (2017), gráfico elaborado pela autora, a partir da pesquisa dos descritores no Ibict.

Salientamos que neste gráfico estão todas as palavras descritoras, e o total de trabalhos encontrados com estas palavras: Formação de Professores, Filmes Educação e Formação de Professores através de Filmes.

Figura 04: Total de Trabalhos por palavras Descritoras



Fonte: Mirian Azevedo Rodrigues (2017), gráfico elaborado pela autora, a partir da pesquisa dos descritores no Ibict.

Figura 05: Dissertações e Teses por Regiões no período de 2006 a 2016.



Fonte: Mirian Azevedo Rodrigues (2017), gráfico elaborado pela autora, a partir da pesquisa dos descritores no Ibict.

Ao analisar os dados do gráfico 5 observamos que este gráfico mostra bem que a região que tem mais quantidade de trabalhos publicados e a região sudeste, apresenta um número bem significativo, analisamos também que a região com menor índice de trabalhos publicado e região norte.

Podemos classificar estes dados como em primeiro lugar em publicações a região sudeste, segundo lugar a região sul, em terceiro lugar a região nordeste, em quarto lugar a região centro-oeste, e em quinto e último lugar a região norte.

Sabemos que os números de publicações são importantes para identificar quais os locais que tem buscado a atualização e aperfeiçoamento dos estudos, sobre a educação em geral, com o estudo de grande relevância pode-se lutar pelos direitos de todos, que é uma educação de qualidade.

O estudo realizado foi através das três palavras descritoras, Formação de Professores, Filmes Educação e Formação de Professores através de Filmes, estas palavras contemplam estudos sobre a educação.

Também é válido ressaltar que a realização da pesquisa, tanto em dissertações e como teses, é de extrema importância, pois os trabalhos precisam contribuir com o desenvolvimento da sociedade, uma pesquisa quanto e voltada para o benefício de todos se torna muito importante, principalmente no crescimento educacional do país.

Na construção do conhecimento um conjunto de coisas precisa estar interligado. A pesquisa é um meio de refletir, de pensar, analisar e buscar dados de um determinado assunto, com ela aprendemos e junto com a aprendizagem vem a construção do conhecimento.

Para usufruir de um bom ensino e aprendizado, não deve se ter somente um armazenamento de informações, mas como formação de referenciais e desenvolvimento da capacidade de avaliação, o que vai ser fundamental para a produção científica e tecnológica. Para o desenvolvimento do ser humano, é fundamental uma educação voltada para refletir e pensar.

Educação para o pensar, acredita que a educação deve fazer com que os estudantes possam se tornar pessoas críticas, criativas e éticas, melhorando o seu desenvolvimento e desempenho na escola e na sociedade. (Souza, 2006, p.87).

ANÁLISE DOS DADOS

A partir da pesquisa no site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT, focalizou um estudo comparativo e de análise, durante o período de 2006 a 2016, em Dissertações e Teses, mapeamos os seguintes dados:

TABELA 01: Dissertações com as Palavras-Chaves pesquisadas.

Palavras – Chave	Quantidade de Dissertações
Formação de Professores	8.620
Filme Educação	472
Formação de Professores através de Filmes	18

Fonte: Mirian Azevedo Rodrigues (2017), tabela elaborada, a partir da pesquisa dos descritores no Ibiict

Na tabela 1 mostra a quantidade de trabalhos de Dissertações, localizada pela palavra descritora, durante o período de 2006 a 2016. Observamos que com o descritor Formação de Professores e grande o número de trabalhos publicados, após realizar a pesquisa com a palavra-chave, foi feita a leitura dos resumos dos trabalhos completos.

TABELA 02: Teses com as Palavras-chaves pesquisadas.

Palavras-chave	Quantidade de Teses
Formação de Professores	11.724
Filme Educação	163
Formação de Professores através de Filmes	3.472

Fonte: Mirian Azevedo Rodrigues (2017), tabela elaborada, a partir da pesquisa dos descritores no Ibiict

Na tabela 2 mostra a quantidade de trabalhos de Teses, localizada pela palavra descritora, durante o período de 2006 a 2016, foi escolhido estas palavras, pois contextualizam o trabalho.

TABELA 03: Distribuição das produções de Dissertações e Teses no período de 2006 a 2016.

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2006	562	173
2007	623	206
2008	739	244
2009	679	281
2010	787	311
2011	826	305
2012	843	339
2013	1.028	427
2014	1.011	497
2015	970	442
2016	587	291

Fonte: Mirian Azevedo Rodrigues (2017), tabela elaborada, a partir da pesquisa dos descritores no Ibiict

Frisamos que foi pesquisado entre dissertações e teses, por ano de publicação, com todas as palavras descritoras: Formação de Professores, Filmes Educação e Formação de Professores através de Filmes.

METODOLOGIA PARA FAZER UMA PESQUISA DE “ESTADO DO CONHECIMENTO”

E necessário fazer um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema, ressaltamos que é um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico. (ROMANOWSKI, ENS, 2006).

Enfim, ao delinear os, as pesquisas que vem sendo produzidas, sobre a formação de professores, esperamos contribuir, para compreensão e aperfeiçoamento desse fenômeno tão complexo, que é a formação humana.

Esta formação vai além de uma formação simples, precisa se formar cidadãos com pensamento crítico sobre todas as questões, o estado do conhecimento possibilita e contribui com um estudo teórico e prático que é de extrema importância, para construir o pensar e refletir no sujeito, sobre uma determinada área do conhecimento.

A formação humana se prolonga por toda uma vida, é muito importante ter métodos formas diferentes para fazer, por exemplo, uma formação continuada para professores. Com a realização desta pesquisa constatamos que tem vasto número de trabalhos sobre a formação de professor.

Portanto como tem pesquisas e trabalhos sobre a formação de professores, é preciso ter atitudes de inovação, sugerimos, colocar filmes ou documentários, na formação continua de professores, um filme com conteúdo inovador, será de grande relevância e contribuição para a formação continuada dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo “estado do conhecimento” sobre o tema educação, formação de professor, e educação através de Filmes, possibilitou, analisar e estudar o que está sendo pesquisado sobre estes temas, quando mapeamos um tema é realizado um aprofundamento de estudo em determinado assunto de pesquisa, quando tem-se um grande número de trabalhos publicados está pesquisa só tem a enriquecer no aprendizado do pesquisador.

Além disso, sabemos que as pesquisas realizadas no site <http://bdtd.ibict.br>, são consideradas confiáveis que somente tem a enriquecer o pesquisador, com pesquisas realizadas de grande exigência de conteúdos denso e aprofundado em determinados assuntos.

Portanto para realizar uma pesquisa é preciso ter conhecimento sobre o tema que vai ser trabalhado e no site IBICT, sabemos que vamos encontrar estudos de grande importância, que da uma base de conhecimento sobre os temas pesquisados. Também transmite uma segurança por serem trabalhos que foram publicados, ou seja, tem veracidade nos dados.

Quando realizamos uma pesquisa e obtivemos resultados através dos números, temos a oportunidade de analisar além do conteúdo, os números isso faz o pesquisador pensar e refletir sobre o tema pesquisa do estado do conhecimento.

Concluimos que foi de grande relevância este mapeamento e análise dos dados, pois auxiliou na construção do conhecimento, ao pesquisar realizamos uma análise, um mapeamento e uma discussão e reflexão sobre os trabalhos publicados, podemos resumir em um aprofundamento do conhecimento, através de Teses e Dissertações.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

FISCHER, R. M. B. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. **Educação**, v.37, n.1, p.42-51, jan/abr. 2014.

KLAMMER, C.R. et al. Cinema e Educação: possibilidades, limites e contradições. **III Simpósio Nacional de História Cultural**. Florianópolis, 2006. p. 872-882

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NÓBREGA-THERRIEN, S. e THERRIEN, J. O estado da questão: sua compreensão na construção de trabalhos científicos: reflexões teórico-metodológicas. In: Conferência Internacional do Brasil de Pesquisa Qualitativa, 1., 2004. Taubaté, SP. **Anais...** São Paulo: Cibrapeq, 2004.

ROMANOWSKI E ENS, Joana Pauli, Romilda Teodor. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” Em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SÁ, Irene Tavares de. **Cinema e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1967.

SOUZA, de Barbosa Bosco João. Reflexão sobre a Filosofia de Educação para o Pensar. Ethos & Episteme: **Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB**, Ano II, Volume III- Manaus, 2006.

XAVIER, I. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. **Educação & Realidade**, v. 33, n.1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM CONVITE À LEITURA COM ARTE, MAGIA E ENCANTAMENTO

Natana Fussinger
Alessandra Tiburski Fink

Resumo: O presente artigo provém do trabalho realizado pelo Grupo de Contação de Histórias que conta com o apoio voluntário dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/RS, para o desenvolvimento deste. Este estudo se concretiza pelo viés do Projeto de Extensão: Contação de Histórias em Tempos de Ciberespaço, o qual vem a 7 anos desenvolvendo momentos de contação de histórias para crianças da educação infantil e anos iniciais, nos mais diversos espaços educacionais do município de Frederico Westphalen e região. Os estudos teóricos na área da Literatura Infantil apontam que a contação de histórias é uma arte milenar, passada de geração em geração, que foi se transformando e se redescobrimdo em cada época e contexto. Os contadores de histórias atuais se utilizam de aparatos literários para esta atividade, com o objetivo de aproximar as crianças cada vez mais do mundo da leitura. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo trazer algumas reflexões teóricas e práticas em torno da arte de contar histórias e do trabalho que vem sendo realizado a partir do projeto de extensão e do Grupo de Contação de Histórias. Nessa perspectiva é possível compreender como a contação de histórias pode dar início à formação do leitor, para que esse se torne um leitor assíduo, bem como desenvolver o gosto pela leitura desde cedo. Por fim, diante das leituras e reflexões realizadas, acredita-se que a arte de narrar foi e sempre será um meio importante em nossa sociedade, por transmitir de geração em geração tradições e culturas encontradas presentemente através da Literatura Infantil escrita nos livros e também em meios digitais.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Contação de Histórias. Formação do leitor. Ciberespaço.

INTRODUÇÃO

Muito importa e se tem a estudar e refletir sobre a formação do leitor, principalmente no que tange a questões relacionadas à educação de qualidade, pois se vive 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, que a Literatura Infantil possa estar perdendo espaço para essas novas culturas e avanços e com isso a contação de histórias também.

Diante disso, estimular crianças para que gostem de ler e, consequentemente, torná-los leitores assíduos, para que reconheçam a importância da leitura em tempos que a cibercultura vem ganhando cada vez mais força, é uma grande preocupação que se acentua na área

educacional. Além disso, sabe-se que ao ler a criança desenvolve a sua imaginação, amplia o vocabulário, obtém informação, melhora a escrita, compreende aspectos relacionados ao seu cotidiano e, além disso, encontra o prazer que uma boa leitura pode lhe proporcionar.

Pensando-se nisso, surgiu 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. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo trazer algumas reflexões teóricas e práticas em torno da arte de contar histórias e do trabalho que vem sendo realizado a partir do projeto de extensão e do Grupo de Contação de Histórias.

DESENVOLVIMENTO

A arte de contar histórias, desde seus primórdios, vem encantando e contribuindo para a consolidação de um mundo leitor e mais humano, incentivando o trabalho da contação de histórias em diversos espaços e, ainda, possibilitando a quem conta se inteirar e aprender com o mundo mágico da Literatura Infantil. Muitos estudos na área apontam que o contador de histórias sempre teve seu lugar de destaque nas comunidades, pois:

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. (MORAES, 2012, p. 14).

O desenvolvimento da arte milenar de contar histórias tem grande relevância para a humanidade. Antes da existência do livro impresso, era através dessa prática que era possível difundir histórias e culturas passadas de geração em geração. A contação de histórias “muito provavelmente tenha sido a primeira manifestação artística surgida depois da linguagem articulada ao longo da história do homem” (CORTES 2006, p. 116). Portanto, conforme descrito acima, essa comunicação oral vem a tempos transmitindo de geração a geração, principalmente para aquelas em que a comunidade não possuía a escrita, seus saberes, valores e crenças.

Pensando nisso, inúmeras são as discussões e reflexões quanto ao hábito da leitura e do mundo imaginário infantil. Acredita-se que quanto mais cedo a criança estiver inserida no meio literário, maior será seu estímulo para o hábito da leitura. Mainardes (2014, p. 3), acredita que “inicialmente, esse 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.”. Conforme a autora, a criança quando muito pequena, necessita da figura adulta para auxiliar nesse processo de leitura. Com o passar do tempo, a criança por si só, começa a contar partes das histórias, onde muitas vezes conta fatos vividos por ela.

A partir disso tudo, pode-se afirmar que todos ouvem com prazer as histórias, desde que ela seja boa e chame a atenção do ouvinte. Vale refletir que: “A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção.” (TAHAN, 1961, p. 16). Neste sentido, o contador de histórias tornou-se popular pelo prazer que suas histórias proporcionavam.

Essa arte narrativa faz-se necessária sempre, pois transforma o momento lúdico da leitura em uma mistura de aprendizagem e satisfação pela história contada, fazendo deste, um espaço para a apreciação da palavra bem articulada, do vocabulário novo e ainda, um momento de descoberta e realização para a criança.

Villardi faz uma colocação muito interessante no que tange a formação de leitores críticos, envolvendo significativamente a arte de contar histórias neste processo: “[...] para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece.” (1997, p. 2). É importante discutir e refletir a importância do contador de histórias nesse processo sociocultural, já que este é capaz de promover e desenvolver tamanha mobilidade sobre a arte de narrar, pelos quatro cantos do mundo. Toda essa magia merece ser descoberta e vivida pois:

A voz tem o poder de seduzir, envolver aqueles que se encontram ao alcance de seu timbre, fazendo-os viajar nas palavras emitidas pela boca de um contador de histórias. A cultura oral existente mundialmente permanece em constante evolução e desenvolvimento, presente em diversas regiões, culturas ou povos, como elemento de informação e transformação das relações humanas. O mundo das oralidades, aliado ao mundo escrito e aos meios de comunicação de massa e novas tecnologias permite que as vozes ou as transcrições atinjam um maior número de pessoas, de mais contadores de histórias e com isso fortalece o poder da voz, da oralidade de onde se originaram as maravilhosas narrativas. (SANTOS, 2010, p. 120)

Como bem descrito por Santos (2010), a arte de narrar vem ressurgindo e encantando cada vez mais o público infantil, auxiliando as crianças que se encontram em processo de formação leitora e as que se encaminham para serem leitores fluentes e autônomos. Neste sentido, destacam-se as seguintes palavras de Ramos (2011, p. 28):

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.

Contar histórias é despertar o gosto pela narrativa, é fazer brotar no ouvinte a imaginação de símbolos que lembram sua relação com o mundo e a sociedade em que estão inseridos. Pode-se, assim, compreender a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois ser leitor ou ouvinte de uma arte literária é um meio para conhecer os diferentes tipos de textos e vocabulários. É, sem dúvida, uma forma de ampliar o universo linguístico. Abramovich (2001, p. 24) em seus estudos expõe que:

Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que a história provoca... (desde que seja boa). Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz.

Além de um momento de prazer, divertimento e ludicidade, como bem afirma a autora, a contação de histórias também é um momento de aprendizagem, uma vez que, quando a criança ouve uma história ela é capaz de perceber que esta possui início, meio e fim, o que a auxiliará mais tarde a elaborar um texto em suas estruturas. Também, o desenho, o teatro, a escrita, a criatividade, dentre outras, podem nascer da audição de uma história bem contada.

Diante disso, o autor e contador de histórias Sisto (2012, p. 23) corrobora, escrevendo sobre o público ouvinte de uma história bem contada:

[...] vamos experimentar convidar algumas pessoas. Sim, pessoas! Aquelas que ainda podem ouvir algo mais que suas próprias vozes e que são capazes de acolher palavras, no silêncio preenchido por uma pausa, um gesto, um olhar. Juntá-las em

semicírculo e ficar bem próximo a elas - a distância necessária para que cada uma sinta-se única sem prescindir do grupo - e, então, deixar o olhar fitar o avesso e ir-se derramando, palavra por palavra, no córrego da emoção. É esse o primeiro passo para acordar a imaginação. Então contar de reis e rainhas, príncipes e princesas, gnomos e duendes, meninos e meninas, animais falantes e coisas de outro mundo e coisas desse mesmo mundo, só que contadas com jeito de quem viu ou viveu o que fala e repete a história com emoção renovada a cada vez. Sim, porque contar histórias depende muito também de quem ouve. As crianças se encantam com o possível e o impossível. Os adultos se encantam em vislumbrar um caminho que lhes devolva o sonho.

O contador de histórias através de sua maneira expressiva de narrar, estimula na criança o prazer e o encantamento que uma boa história pode lhe proporcionar. Além disso, cativa entre o seu público o gosto pela leitura, permitindo que eles se tornem sujeitos cada vez mais ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos. Nesse aspecto, pontua-se que:

Antes que possam ler sozinhas as crianças devem escutar histórias, a fim de desenvolver o interesse pelos livros e conscientizar-se da variedade de livros disponíveis. Quando estão aprendendo a ler, a escuta de histórias funciona como uma influência modelizadora para a leitura. Essa atividade possibilita a experiência com o fluxo das palavras para formar os significados. As crianças vivenciam o prazer e os sentimentos criados pela leitura. Por outro lado, a leitura tem como finalidade a formação de escritores, não no sentido de profissionais da escrita, mas de pessoas capazes de escrever adequadamente. Assim, ela fornece a matéria – prima para a escrita (o que escrever), além de contribuir para a constituição de modelos (como escrever). (KUHLETHAU, 2002, p. 50).

Ainda, refletindo sobre os benefícios da escuta das histórias, é importante para quem conta mostrar amor pelo que faz. Para a criança, é imprescindível sentir e apreciar o momento, olho no olho, e para o contador de histórias, demonstrar que também está se deliciando com as histórias contadas. Importante então, além de se preocupar em transmitir a mensagem das histórias, também deixar transparecer ao público, o brilho no olhar e o encantamento pela história que está sendo contada.

Oliveira (2009, p. 15), escreve: “Muitas vezes lemos uma história e não gostamos, uma criança lê a mesma história e fica encantada. Isso pode acontecer porque lemos com a cabeça de adulto”. Portanto, acredita-se que a Literatura Infantil pode proporcionar aprendizagens, vivências e emoções, além de favorecer o desenvolvimento linguístico, tão essencial para qualquer pessoa, principalmente para as crianças, público ouvinte aqui em destaque. Souza e Bernardino (2011, p. 237), discorrem sobre a relevância destes momentos de narração para as crianças, dizendo:

A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

Sendo assim, o contador de histórias, através da sua leitura expressiva, estimula na criança, com espontaneidade, magia e encantamento, o gosto pela leitura. Logo, “a essência da contação de histórias está na escuta, no trabalho com a palavra, com a narrativa [...]”. (MATIAS, 2010, p. 80). Então, deve o contador de histórias buscar cativar a atenção do público ouvinte, pois como bem fundamentado por Coelho (2009) a arte de narrar é a maneira ideal para se contar uma história, pois contribui positivamente para estimular a criatividade. Kaercher(2001, p. 82), defende a seguinte opinião:

[...] acredito que somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a ela, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo deste objeto, a história propriamente dita - com seus textos e ilustrações. Isso equivale a dizer que tornar um livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores.

Então, partindo desta perspectiva, acredita-se que o contato da criança com uma história contada, poderá levá-la a querer ver, ouvir, contar e recontar novamente o enredo, buscando nos livros esse segundo contato, ou seja, aguçando ainda mais seu hábito pela leitura. "(...) Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo." (ABRAMOVICH 2009, p. 14). Portanto, os estudos apontam que ler, ouvir e contar histórias, sempre foi e sempre será uma atividade prazerosa, por transmitir a emoção sadia e proporcionar ao ouvinte a descoberta do mundo, viajando por mundos também distantes e repletos de fantasias, suspenses, e outros mais. Neste sentido

O tempo do contador de histórias é mágico, não pode ser mensurado com o relógio ou pelas areias de uma ampulheta. Neste tempo mágico, o contador de histórias faz com que as pessoas que ouvem a sua voz esqueçam de seu próprio tempo. Relógios e areias se perdem e se quebram, enlouquecidos com as palavras, os gestos e a voz que lhes chega aos ouvidos mecânicos das engrenagens ou cheios de areia da ampulheta. Quando a voz do contador de histórias traz a oralidade para os públicos

Pode-se afirmar que o contador de histórias tem o poder de usar a Literatura Infantil de modo a suscitar encantos e construir pontes entre livros e leitores. Dada tamanha importância deste trabalho com o público da educação infantil e anos iniciais, é fundamental que o professor ou o contador de histórias esteja preparado para desenvolver este momento de contação de histórias, o qual é rico de alegria, fantasia, emoção e conhecimentos.

Por isso, diversas leituras induzem a afirmar que o trabalho com a contação de histórias amplia a possibilidade de construção da linguagem e de desenvolvimento integral, intelectual e social da criança, desde que essa prática seja um convite às crianças para adentrar no mundo da imaginação de forma lúdica, atrativa e construtiva. Para isso, Dohme (2003) discorre que a história deve ser anunciada de forma alegre, colorida e com jeito de criança, ao mesmo tempo que o contador de histórias encanta, anima e prende a atenção da plateia. Ainda, segundo a autora, a escuta das histórias possibilita desenvolver nas crianças:

- Afetividade: As histórias podem criar um clima agradável, o que contribui para um ambiente favorável de boas relações, o que gera maior compreensão sobre o outro, maior respeito e conseqüentemente uma relação de amor.
- Raciocínio: No desenrolar da história, a criança buscará acompanhar mentalmente o enredo. Logo, tentará antecipar o final para saber seu desfecho, o que instiga o raciocínio e a reflexão.
- Senso crítico: Ao acompanhar, o que é natural, o enredo da história, a criança automaticamente fará uma análise criando seu próprio posicionamento acerca da história. Isso pode acontecer também, através do estímulo por parte de quem conta, o criar questionamentos durante ou após o momento da narração.
- Imaginação: Item principal quando se pensa em contar uma história. A criança está constantemente imaginando, criando seus personagens, viajando por mundos conhecidos e desconhecidos, criando suas características e hipóteses.
- Criatividade: Através dos conhecimentos adquiridos e ampliados pela criança ao longo das histórias, é possível que as mesmas constituam novas referências criando um repertório de imagens e situações. Isso induz a criança a um processo de criação, unindo o que já sabe a novos fatos e acontecimentos.

Ainda, segundo os estudos de Dohme (2010), pode-se acrescentar outros dois aspectos, que são caráter e disciplina.

- **Caráter:** Há histórias que abarcam lições de vida, ou seja, o bem prevalece sobre o mal. Por meio de histórias fictícias, a criança percebe várias alternativas que o enredo oferece, no sentido de que as escolhas levam a pessoa a caminhos decididos por ela mesma. Diante disso tudo, o leitor ou o ouvinte da história contada, compreende aspectos relacionados ao seu próprio mundo e passa a construir seus próprios valores.

- **Disciplina:** é outro aspecto desenvolvido espontaneamente pelo viés literário, uma vez que a criança não está sendo cobrada e sim, está aprendendo regras de forma lúdica e divertida. As chances da criança apresentar bom comportamento ao estar fazendo algo que gosta, é um fato ligado diretamente a um bom momento de contação de histórias ou como leitura própria.

Seguindo a premissa que de as narrativas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, e, além de todos os aspectos mencionados anteriormente, a Literatura Infantil, mais propriamente o trabalho que a contação de histórias desenvolve, impulsiona o desenvolvimento da linguagem e consequentemente o conhecimento do mundo das crianças. A linguagem oral se intensifica com o trabalho envolvendo histórias, poemas, cantigas, quadrinhas, trava-línguas, dentre outros.

Sendo assim, ao desenvolver sua linguagem oral, a criança organiza seu pensamento e aprende a realizar tarefas do cotidiano. Tarefas essas, que muitas vezes, para a criança, são difíceis de resolver sem o auxílio do plano imaginário das histórias infantis. Além do mais, a arte narrativa possibilita a criança, pensar e planejar melhor suas ações antes de tomar uma atitude.

Em suma, a riqueza de exploração da linguagem através da contação de histórias com seus mais variados recursos e possibilidades, sugere que esta prática possa contribuir na formação cognitiva das crianças, oferecendo suporte para que se desenvolva integralmente, de forma artística, lúdica e com intencionalidades previstas.

Por isso, o trabalho do contador de histórias vem sendo construído ao longo dos tempos, contemplando diferentes performances e introduzindo novas formas de praticá-lo, sempre no intuito de oferecer o que de melhor a Literatura Infantil ofereceu e ainda permanece presenteando. Por isso, a arte de narrar sempre terá voz e vez para brilhar e encantar o público ouvinte, fazendo brotar ainda mais esplendor aos que saboreiam cada palavra dita pelo contador de histórias.

Pesquisas e estudos realizados por diversos escritores na área da Literatura Infantil trazem o quanto a contação de histórias produz efeitos sociais positivos e necessários à

formação do leitor e também para quem já se aventura nessa arte maravilhosa desde outros tempos. Abramovich (1989, p. 23) aponta que: “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!”. Portanto, em qualquer tempo, em qualquer espaço, em qualquer lugar, a criança pode ser convidada a viajar por este caminho infinito e repleto de possibilidades para o seu desenvolvimento, principalmente quando se refere ao linguístico.

É contando, cantando e encantando as crianças através do mundo literário, que é possível fazer com que ela sinta prazer pela leitura, desenvolva sua linguagem e obtenha seu passaporte para o mundo da imaginação, da fantasia, do conhecimento e das mais diversas conquistas que a prática do ler e do ouvir oferece. Deste modo, traz-se um trecho escrito por Abramovich (1989, p. 14), que diz o seguinte: “Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!”. De fato, o espaço dos contadores de histórias desde a mais tenra idade, tem um espaço valioso na formação do leitor e da criança, o qual pode possibilitar momentos de emoção, alegria, saber, sabor e magia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos propostos deste trabalho, evidencia-se a grande importância de refletir e dialogar teoricamente sobre a preparação da prática de contar histórias por quem conta, já que este momento por sua vez, reflete diretamente no público ouvinte e na qualidade do trabalho que se está buscando.

Portanto, os estudos e práticas realizadas mostram que a presença da leitura na formação da criança é essencial. 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.

Logo, cabe ao exímio contador de histórias, transpor para a criança a beleza, a magia, o prazer e a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

No decorrer do aprofundamento teórico do projeto e das práticas de contação de histórias nos permitimos refletir o apontamento de Benjamin (1994, p. 197) quando este fala que “[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”, concluindo que apesar da época em que estamos vivendo, de leitores que já nascem em uma sociedade tecnológica, repleta de estímulos midiáticos, visuais e que o contado deles não é mais apenas como o texto escrito, mas com outros tipos de textos, visualizamos com alegria e entusiasmo que o que Benjamin (1994) anunciava em seus estudos, que poderia estar delimitando uma possível extinção da arte narrativa, ao contrário, vem configurando um novo tempo na arte de contar histórias e um novo perfil de contadores de histórias vem se construindo.

Neste sentido, o essencial é assumir realmente o papel de contador de histórias, sem medo, sem inseguranças e, acima de tudo, ser expressivo ao extremo e ter amor pelo que faz, dando à criança o seu testemunho de que ler é algo prazeroso, gostoso, divertido e extremamente encantador. Sabe-se da relevância da leitura para a vida das pessoas nesse mundo complexo e globalizado que se vive hoje. Acredita-se que a prática da contação de histórias, seja o primeiro passo para a formação do leitor, tomando-se as possibilidades que a Literatura Infantil oferece, como um meio para iniciar a talhar os caminhos da leitura desde cedo e os prazeres e oportunidades de aprendizagem que ela pode oferecer.

Diante de todo o exposto, pode-se afirmar que 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, mas 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. Como é gratificante para o contador de histórias perceber o encanto na expressão das crianças, como é perfeito mexer no imaginário delas e observar como isso traz efeitos positivos, transformando o momento lúdico da leitura em uma mistura de aprendizagem e satisfação pela história contada, fazendo deste, um espaço para a apreciação da palavra bem articulada, do vocabulário novo e ainda, um momento de descoberta e realização para a criança.

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.

Por fim, acredita-se que apesar do acesso às tecnologias e aos meios digitais dos

tempos atuais, a prática de contação de 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, possibilitando a eles querer ler uma, duas, três, quantas vezes mais for possível, uma história narrada, criando-se assim uma ponte entre os livros, a leitura e o leitor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 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.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria – análise – didática. São Paulo: Moderna, 2009.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura Infantil e Contação de Histórias**. Viçosa – MG, CPT, 2006.

DOHME, Vânia. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

_____. **Além do encantamento**: Como as histórias podem ser um instrumento de aprendizagem. Fundação EDUCAR DPaschoal, 2003.

KAERCHER, Gládis. (org) **Educação Infantil**: Pra que te quero?. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para a pré-escola e ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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 nov. 2014.

MATIAS, Lígia Borges. O valor da narrativa na pós-modernidade. In: TIERNO, Giuliano. **A Arte de Contar Histórias**: Abordagens poética, literária e performática. São Paulo: Ícone Editora, 2010. Cap. 5, p. 71–88.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias**: A arte de brincar com as palavras. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em Literatura Infantil**. São Paulo: Paulinas, 2009.

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.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. 2011. **Revista de Educação**, Cascavel, nº 6, p. 235-249, jul./dez. 2011.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

DESBRAVADORES DO CIBERESPAÇO: LEITORES EM PROCESSO DE LETRAMENTO NA CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA

Rafael da Cruz Freitas
Tania Mariza Kuchenbecker Rösing

Resumo: Imersos num processo de transição cultural entre o mundo físico e o ciberespaço, este trabalho que, para sua construção, cruza conhecimentos das áreas de Letras, Comunicação, Educação e Tecnologia, tem como objetivo refletir sobre a instituição do sujeito leitor como protagonista do processo de Letramento. Objetiva, também, observar como a transição referida, mais especificamente a Convergência das Mídias, pode influenciar o Letramento na relação dialógica de construção de sentido que envolve o Leitor sendo este o que tem a capacidade de renunciar à imposição de um sentido convencionado e imutável do texto. A metodologia utilizada tem por base a pesquisa bibliográfica e documental acerca da instituição do sujeito leitor nas Instituições Oficiais de Ensino, sobre o conceito de Letramento como um processo complexo e de dialogismo. Utiliza, também, os conceitos de Cibercultura, Ciberespaço e Convergência das Mídias, fundamentais para a reflexão que é proposta, identificando o perfil de leitor contemporâneo, os leitores escolares e universitários. Partindo dos conceitos teóricos apresentados, constrói-se na unidade deste escrito, o perfil do leitor ubíquo como o desbravador do ciberespaço, como desencadeadores da criação de sentido na Convergência das Mídias. Na construção do perfil do leitor ubíquo, observa-se que a transformação de fronteiras entre os produtos da mídia no Ciberespaço, devido sua natureza de ambiente de transformações culturais, ocorre no surgimento da habilidade que o leitor tem de transitar entre os produtos midiáticos, enquanto desbrava os campos do ciberespaço em busca da construção do sentido do texto. Como considerações finais desta pesquisa, observa-se que o sujeito leitor da ubiquidade é o grande protagonista do processo de letramento. Por estar inserido no ciberespaço, a Convergência Midiática pode transformá-lo num sujeito livre e responsável, capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção. Além de ser transformado num construtor de sentidos, o leitor passa à condição de produtor de conteúdos híbridos que partem da reflexão sobre os produtos culturais que consome e da negação do sentido imutável do texto.

Palavras-chave: Letramento. Leitor. Convergência Midiática.

O COMEÇO DE UMA AVENTURA

Este artigo que, em sua totalidade, é parte de uma pesquisa de caráter interdisciplinar, cruzando não somente os conhecimentos da área de Letras, mais especificamente dos Estudos Literários – observa-se que também serão utilizados estudos do campo Linguístico – relativos à questão da formação (instituição) de sujeitos leitores, mas também da Teoria das Mídias e das Tecnologias Digitais da Informação – TDICs – propõe um questionamento sobre quem é o leitor, qual é o perfil do leitor. Realizar tal questionamento, logo no parágrafo de abertura

deste trabalho, mostra-se um tanto perigoso, porquanto não existe uma forma certa de realizar a pergunta, pois o questionamento em si pode estar inserido nos diversos campos que são abrangidos pela teoria da literatura, como o estudo das linhas de identidade e até de memória. A resposta a tal pretensioso questionamento é demasiado complicada pelo mesmo motivo da possibilidade da abordagem por meio e outros campos dos Estudos Literários. Além disso, o perigo mais denso de tal resposta reside na possível restrição do perfil do leitor num ser que não consegue transitar num processo comunicativo texto-leitor, uma vez que existem certas complicações que podem não esclarecer, de forma satisfatória, o questionamento.

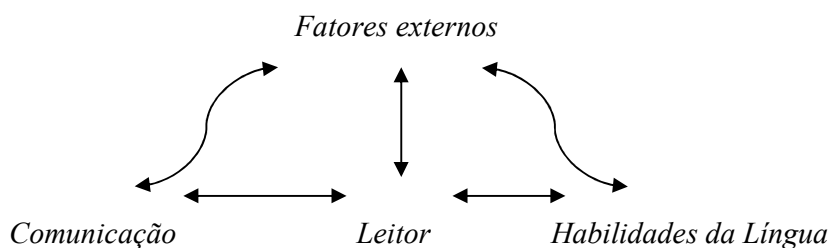
Neste sentido, propõe-se neste estudo interdisciplinar refletir sobre a questão da instituição de leitores no campo dos Estudos Literários, comparados a outros campos teóricos da literatura, relativamente novo que são, por natureza, os Estudos sobre a Formação do Leitor, que até o tempo desta pesquisa, são mais comuns na área de Educação. À luz dos estudos da formação de leitores, pode-se compreender – numa visão crítica – que o sujeito leitor deve ser instituído como aquele que é capaz, de modo autônomo, de construir os possíveis sentidos do texto, considerando sua inserção como um sujeito social. Apesar dessa visão sobre a formação do leitor ser possivelmente a mais completa, ainda não está pronta, pois o leitor não é um ser estanque, é – ou deveria ser – um sujeito social constituído de complexidades reflexivas. Entenda-se por isso que o leitor é – talvez – um sujeito construído socialmente de modo complexo que deve, objetivando a (re) construção dos sentidos do texto, estar num processo reflexivo constante e evolutivo na relação comunicativa que existe entre o texto e o leitor. A partir disso, é objetivo deste escrito, refletir sobre a instituição do sujeito leitor como protagonista do processo de Letramento. O segundo objetivo consiste em observar como a Convergência das Mídias pode ampliar o potencial de Letramento na relação dialógica de construção de sentido que envolve o Leitor e o texto.

LETRAMENTO E LEITURA EM DIÁLOGO

A Leitura e o Letramento – vistos partindo de pontos teóricos – podem, numa primeira observação, ser processos com existência completamente separada e que andam por caminhos que não têm intersecção. Contudo, Freitas (2016), em sua análise sobre os fatores que levam ao Letramento, observa que, na sala de aula – seja da universidade ou da escola –, esses processos não ocorrem de forma separada. Necessita-se, isto sim, transformá-los – numa concepção teórica – em processos independentes, em processos que têm um ponto de

convergência estrutural , para isso, é necessário ver a Leitura e o Letramento numa perspectiva teórica de simultaneidade que, nas aulas de Literatura e Língua Portuguesa, devem permear a formação de leitores, ou a instituição de sujeitos leitores, sempre numa perspectiva reflexiva.. Entendido que os processos ocorrem de modo simultâneo, pode-se então começar a análise de suas estruturas para a elucidação do ponto de convergência destas.

Na compreensão de Freitas (2016), o Letramento, ou uma situação de Letramento, pode ser entendida como uma questão de comunicação social, porquanto ocorre a partir das situações de comunicação do cotidiano, não apenas da comunicação entre o texto escrito e o leitor, mas também em relação aos gêneros textuais da oralidade, considerando a variação da língua. De acordo com essa ideia, o Letramento não fica restrito a determinados ambientes, como a escola e a universidade. Este processo está intrínseco nos diferentes níveis sociais, pois é somente na interação desses níveis – num processo cotidiano de comunicação – que pode ocorrer o Letramento nas práticas de articulação social da língua, seja na escrita ou na fala. Partindo da concepção de que Letramento é a interação ocorrida cotidianamente entre os níveis sociais que se constrói como uma prática social de comunicação do sujeito social com o mundo que o circunda. Todavia, essa não ocorre somente pelo fato de o sujeito estar em contato com os diversos níveis sociais – o sujeito pode estar inserido nas diversas formas nos ciclos sociais e não estar numa situação de Letramento – porque, obrigatoriamente, o processo de Letramento, exige, na concepção desta pesquisa, a ocorrência de três fatores, como definido estruturalmente na figura a seguir extraída de Freitas (2016. p. 18.).



Na figura acima, demonstra-se que a estrutura de funcionamento do Letramento é influenciada por fatores externos, entendido o Letramento como comunicação social. Partindo dessa estrutura, podem ser apresentados os fatores como esses são articulados na geração do processo que envolve o processo como um todo complexo. O primeiro fator é a comunicação no seu entendimento mais básico que é a relação de construção e interpretação de mensagens complexas entre locutor e interlocutor. A comunicação, por ser baseada na produção de

enunciados complexos, exige para sua existência a aplicação das habilidades básicas da língua – falar, ouvir, escrever e ler – utilizadas pelos sujeitos desse processo para que seus interlocutores consigam, em seus níveis sociais, manter a troca de enunciados. Neste caso em específico, as habilidades da língua requeridas são o ler e o escrever, pois o que se observa é a relação do leitor com os textos, principalmente em produtos midiáticos, que lê. É neste ponto que Letramento e Leitura encontram sua convergência e tornam-se processos que ocorrem de modo simultâneo.

Para se explicar como isso ocorre – a simultaneidade –, faz-se necessário explicitar que, nesta pesquisa, o escrever e o ler não são tratados apenas como representações verbais do mundo real, mas sim como processos complexos que extrapolam as fronteiras da própria língua. A escrita – o escrever – é a habilidade da língua da produção de enunciados complexos organizados de sentido, o que se pode entender como texto. E a Leitura – o ler – não é somente a compreensão de um enunciado complexo, mas o desvendamento desse. A Leitura é um processo de relação que se tem com o texto que é influenciado por outros fatores que não envolvem somente o texto que se lê, mas também fatores externos a essa relação de comunicação que influenciam diretamente a construção do sentido do texto.

Entendida assim, a Leitura não é um processo que ocorre de forma isolada no sujeito na busca do sentido do texto, é um processo que envolve a relação do leitor com os discursos que o envolvem socialmente e ideologicamente na construção do texto e, por isso, se pode afirmar que a leitura, por conseguinte, o letramento são processos dialógicos ao relacionarem os discursos em suas similaridades, inseridos num mundo social. Essa visão da leitura como um processo dialógico que se torna num fator de Letramento, a partir da relação comunicativa que se estabelece entre leitor e texto na busca do sentido, pode ser vista em Magda Soares que entende o Letramento como

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se desenvolvem em seu contexto social. (SOARES, 2006, p. 72).

Entendidos dois dos fatores do Processo de Letramento, e como a Leitura pode agir como processo independente, ao mesmo que age como fator que leva ao Letramento, passa-se para o fator que sempre esteve presente nesta análise, o Leitor. Podemos entender o leitor

como a *persona* que constrói os processos de Letramento e Leitura partindo da criação da situação de comunicação entre o texto e o leitor, pois é o leitor, como deixa claro Soares (2006), que utiliza as habilidades de leitura e escrita na busca do sentido do texto. Apesar disso, o leitor não existe como um sujeito único no mundo, ele é constituído por diversos discursos e ideologias que aqui são entendidos como bagagem leitora, pois como afirma Bakhtin (2013), a verdade não existe na cabeça de um indivíduo, ela nasce coletivamente na busca das pessoas pela verdade. Em outras palavras, o leitor é um ser constituído em diálogo com outros leitores e é ele que transforma a leitura e o letramento em processos dialógicos. É o sujeito leitor e somente ele que tem a capacidade de articular os fatores do Letramento, tanto que, por isso, se constitui em fator essencial e consegue influenciar todo o processo a partir de sua construção como sujeito inserido na sociedade, modificando constantemente essa estrutura.

BEM-VINDOS À MATRIX: CIBERCULTURA E CIBERESPAÇO

No que tange à relação da tecnologia com a leitura, pode-se afirmar, de acordo com Chartier (2014) – aos estudar a história da leitura –, que a relação entre os leitores e o texto, durante as constantes transformações tecnológicas do livro, mudou, foi, relativamente, sendo alterada com a *produção em massa* de livros que saíram das grandes bibliotecas dos mosteiros e castelos medievais às prateleiras das livrarias e bibliotecas públicas e, contemporaneamente, na inexistência do ciberespaço.

Observa-se a transformação histórica do livro na evolução tecnológica do ser humano, e pode-se notar, conforme Santaella (2016), que a leitura é um ato de perplexidade e de busca quando o leitor tem que procurar *respostas* além de suas limitações, apresenta evoluções, pois o leitor evoluiu social e historicamente. De acordo com Santella (2004), podem ser observados três tipos de leitores, não diferentes, mas com características modificadas do leitor anterior, são esses o Leitor Contemplativo, o Leitor Movente e o Leitor imersivo.

Observada a linha histórica, cada leitor tem sua era, de acordo com a autora – e também com as pesquisas de Chartier (2014) – o Leitor Contemplativo é o primeiro leitor da história da humanidade. Surgido nas grandes bibliotecas dos Mosteiros das diversas religiões e dos Castelos dos Nobres europeus, este leitor é o que necessita do silêncio e da solidão do ato de ler, é o leitor que tem a mente focada somente na escrita diante de sua face. O Leitor Movente surgiu com a transformação das mídias mecânicas (telégrafo, fotografia, jornais) e a

evolução das grandes metrópoles. Sua mente foi treinada para conviver em trânsito com os outros leitores, as luzes da cidade, os sons, a desenvolver habilidades sensoriais que o leitor anterior não possuía. Já o Leitor Imersivo, como determina autora, pode ser citado como o primeiro desbravador do ciberespaço. Esse leitor, criado dos abalos sísmicos que o computador vem trazendo para as formas de cultura mais tradicionais, é o primeiro a imergir na linguagem híbrida das telas computacionais, principalmente no final do séc. XX e na primeira década do séc. XXI. Com essa imersão do leitor na linguagem híbrida do computador, surge o que a leitura orientada hipermediaticamente que “é uma atividade nômade de perambulação de um lado para outro, juntando fragmentos que vão se unindo através de uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis” (SANTAELLA, 2016. p.100).

Diferentemente do primeiro leitor, os traços do Leitor Imersivo e do Leitor Movente se mantêm durante a evolução tecnológica do homem e não se perdem numa história distante, pois do advento móveis conectados à rede surge o Leitor Ubíquo. No entanto, o leitor não nasce ubíquo, torna-se assim influenciado pelo meio tecnológico e midiático no qual convive. Assim, para compreender esse leitor é necessário que se adentre à MATRIX, para conhecer o conceito de cibercultura e o que é o ciberespaço, pois são esses que realizam a fusão das características dos leitores Movente e Imersivo no que resulta na ubiquidade do leitor.

A cibercultura pode ser compreendida como uma mudança natural nos meios de produção, consumo e vivência cultural. De maneira mais simples, a cibercultura nasce a partir da evolução tecnológica do ser humano e somente tende a acompanhar a evolução das tecnologias, porém não podemos compreender a cibercultura como uma tecnologia, somente como uma consequência dessa.” (FREITAS, 2016. p. 25).

Ao considerar essa visão sobre a cibercultura, é possível o entendimento que esta surge como um movimento cultural que, quando popularizado, torna-se independente da evolução tecnológica, porquanto já pode ser constituído permanentemente, não importando quanto a tecnologia venha a evoluir. Entendida como um movimento cultural, está relacionada à transição cultural, ou seja, é o movimento transformador da cultura que ocorre quando os produtos culturais são, pelo leitor, movidos para o ciberespaço. Partindo dessa concepção, é possível entender que o ciberespaço seria uma resultante da cibercultura, o local final desse processo de transição cultural. Contudo, este espaço em sua natureza, assim como a cibercultura é um resultante do processo tecnológico que envolve o ser humano e que se tornou independente da tecnologia, pois em sua consolidação desenvolveu características

próprias. Sendo, então, um local independente, não pode ser entendido como o final de uma transição, mas como um espaço de modificação cultural contínua, pois é nele que os produtos culturais são transformados pelos leitores.

Esse novo espaço de transformações culturais, no qual o Leitor Ubíquo está inserido como sujeito protagonista, possui – até o presente momento desta pesquisa – duas características naturais, sim, naturais, pois surgem somente nas relações humanas partindo do ciberespaço. Essas características são o *status* de hiperconexão e o *status* compartilhamento. O primeiro *status* refere-se à imersão parcial da mente humana no ciberespaço, um local não físico acessado pela mente humana, enquanto o corpo e parte da própria mente estão ligados ao mundo físico. É nesse *status* que o leitor é encontrado na contemporaneidade deste trabalho, pois ainda não é possível imergir completamente no ciberespaço, porque a mente humana ainda possui, no Leitor Ubíquo, as características do Leitor Movente. Assim, mente humana – no *status* de hiperconexão – é treinada para conviver não somente com o ambiente físico, mas também com o ambiente mutável do ciberespaço. A segunda natureza é justamente a responsável pela mutabilidade do ambiente do ciberespaço, pois é o ato de compartilhar os produtos midiáticos, e, nesse compartilhamento, participar de sua produção gerando conhecimento, que o leitor imerso no ciberespaço transforma as fronteiras midiáticas e participa da produção de novos produtos culturais que serão lidos e (re) significados pelo próprio leitor.

Da comunhão das características apresentadas no parágrafo acima – elas ocorrem simultaneamente – pode-se afirmar que por elas o Leitor Imersivo é transformado em Ubíquo, contudo ainda é necessário mostrar uma das resultantes dessa comunhão que faz parte mundo que rodeia o leitor, a Convergência das Mídias. A convergência midiática, na visão de Jenkins (2009), pode ser entendida como a distribuição de um mesmo conteúdo midiático nas diversas plataformas digitais, no entanto, o convergir dos conteúdos – ainda na visão do autor – não é somente distribuir conteúdos de uma origem comum, nas variadas plataformas, mas um processo de compartilhamento e (re) criação de produtos midiáticos numa Cultura Participativa. O perfeito exemplo da convergência é o trânsito da obra Harry Potter, da escritora britânica J.K. Rowling, dos livros para o mundo do cinema e dos *games*, com as franquias dos estúdios *EA Games* e *Lego Group*, e posteriormente para o ciberespaço, com plataforma Pottermore, na qual que os fãs da saga *Harry Potter* podem interagir com o “Mundo Bruxo”. Além disso, a autora da saga lança conteúdos digitais exclusivos, como contos, vídeos e informações sobre o mundo mágico diretamente na plataforma do site. A

Cultura Participativa é a chave da Convergência Midiática, pois se esta descreve a transformação das fronteiras midiáticas é através da participação do leitor que elas são transformadas e, assim, surge o Leitor Ubíquo.

De acordo com Santaella (2016), o Leitor Ubíquo pode ser considerado como a fusão dos leitores Imersivo e Movente que, pelo advento das tecnologias de conexão móveis, tem a habilidade de transitar no espaço físico e no ciberespaço ao mesmo tempo.

Nesses novos espaços de hipermobilidade hiperconectada, emergiu o leitor ubíquo com um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo. É ubíquo porque está continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a informacional. (SANTAELLA, 2016.p. 102)

A característica de mobilidade do leitor, no entanto, não se manifesta somente na possibilidade que este tem de transitar entre o espaço físico e ciberespaço simultaneamente, ela se manifesta também na natureza transformadora de fronteiras do ciberespaço. O Leitor Ubíquo herda essa habilidade ainda do Leitor Imersivo que foi transformado pela natureza do ciberespaço em alguém com a capacidade de transpor as barreiras midiáticas, participando da produção de novos produtos culturais através de um processo interativo no qual o leitor “rouba” partes de textos originais (livros, filmes, séries, músicas, etc.) e transforma seu sentido original num novo produto cultural, ou uma nova textualidade híbrida. As textualidades híbridas não surgem somente, porque o leitor modificou o sentido original do texto, transformando-o em algo de seu próprio prazer, elas surgem porque o leitor se movimentou dentro do ciberespaço, entrou em contato com outros leitores produtores culturais, e a partir dessa interação, utilizou esses produtos culturais na criação de um novo produto híbrido que é a recriação de um produto original de uma forma que o leitor deixa de ser apenas leitor e se transforma num leitor-produtor, o leitor que em seu trânsito cria novos sentidos para os textos num espaço sem fronteiras. Essa transformação do leitor em leitor-produtor, conseqüentemente, altera o processo de Letramento, pois este deixa de ser a busca do sentido do texto e passa a ser um processo dialógico envolvido na produção de novos sentidos para novos textos.

Todavia, o leitor não realiza todo esse processo de modo consciente, pois ele – na contemporaneidade deste trabalho –, já nasce com a mente condicionada pelo ambiente a realizar esse trânsito sem perceber seus resultados, ou refletir sobre aquilo que consome culturalmente, por isso é necessário instituir o leitor como um sujeito consciente de suas

habilidades que são quase inatas. Onde deve ocorrer, então, a instituição do leitor como um sujeito consciente? A resposta é, sem surpresa nenhuma, a sala de aula, pois é na escola, ou universidade, que o leitor (aluno), por intermédio do auxílio dos professores, deve tomar conhecimento de suas habilidades e potencializá-las de modo a se tornar um sujeito crítico e reflexivo. Porém, é de conhecimento geral que isso não acontece na educação brasileira, pois o fracasso da educação no Brasil não é um mero acaso, é um projeto para a formação de seres acéfalos e é por isso que se necessita entender que instituir um sujeito leitor “é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]”(ROUXEL, 2013. p. 20). Em outras palavras, instituir o sujeito é leitor é mostrar que este, inserido numa situação de letramento que foi modificada pelo mundo que o rodeia, não é um sujeito refém do texto de um sentido único do texto, mas alguém – que de modo libertador – transfigura o sentido do texto em sentidos, de sentidos em novas textualidades.

Existe, contudo, um perigo que, ao se defender este conceito, pode ser muito atrativo num primeiro momento que é o que Rouxel (2013) defende: negar o sentido imutável do texto. A reflexão sobre os sentidos do texto, posto isso, deve ser muito cuidadosa, porquanto o que a autora afirma na defesa da tese da instituição do sujeito leitor contradiz a persona que o leitor se tornou no decorrer das épocas. Negar o sentido do texto, num primeiro momento – sempre na concepção desta pesquisa – significa negar o sentido *original* do texto, o primeiro sentido atribuído pelo autor e, por conseguinte, a negação completa do texto, pois se o sentido original deste é negado, o texto não pode existir. Em segundo plano, a defesa da negação do sentido imutável do texto não é possível pela própria estrutura – mesmo que modificada – do letramento, porquanto este, como um processo comunicativo entre o leitor (ubíquo) e o texto, necessita de um sentido original do texto – ou produto cultural – para que esse possa ser, pelo leitor num processo participativo, transmutado numa textualidade híbrida.

Negar o sentido imutável do texto, por todo o processo que o leitor em sua transformação em Ubíquo está envolvido, não possível mesmo pela natureza do leitor, pois o leitor não é alguém que nega, é alguém em constante transformação que transforma o ambiente em que vive, transforma o sentido daquilo que lê. O que aqui se quer dizer, para fechar esta teorização e partir para a reflexão final sobre a unidade deste escrito, é que instituir o leitor como um negador de sentidos é praticamente impossível e imperdoável, pois se instituir um sujeito leitor – neste caso instituir o sujeito como Leitor Ubíquo – é auxiliar o leitor a perceber suas habilidades transformadores, o sentido o do texto deve ser transformado

de imutável em mutável. Aliás, o Leitor Ubíquo, em sua natureza, já realiza isso ele apenas precisa perceber suas capacidades transformadores e, com isso, tornar-se-á, um sujeito sensível, crítico e reflexivo não somente sobre aquilo que consome como cultura, mas também sobre as suas próprias condições de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU SOMENTE UM FINAL PARCIAL?

Como escrito na parte introdutória deste trabalho, responder o questionamento “quem é o leitor” é de extrema complicação, do mesmo modo que apresentar considerações finais sobre o que aqui foi exposto. Portanto, aqui não se apresentam considerações sobre um todo, mas sim sobre uma pequena, parte partindo do que aqui foi exposto, sendo somente, uma reflexão final. Observada a evolução tecnológica do ser humano, principalmente as consequências culturais, o letramento é transformado pelo sujeito numa estrutura que não somente permite a busca dos sentidos do texto, mas a construção de outros sentidos que vêm da interação do sujeito com o meio. Assim, o letramento pode ser observado como uma estrutura de comunicação social que não é fixa, mas que é mutável pela vontade do sujeito de interagir com o mundo criando e recriando textualidades híbridas num constante processo de participação cultural.

Outra reflexão final que aqui se apresenta é de que o letramento – enquanto estrutura social mutável – e a própria leitura devem ser utilizados no processo que se nominou- como a instituição do sujeito leitor. Em outras palavras, compreende-se que o sujeito leitor – como afirmado anteriormente – não tem a consciência de seu poder como leitor da ubiquidade, assim esses dois processos devem ser utilizados na formação de leitores nas escolas e universidades objetivando a reflexão crítica dos leitores sobre aquilo que consomem. Partindo da reflexão crítica, pode-se instituir o leitor (ubíquo) como um sujeito consciente de suas habilidades de desencadeamento (criação e recriação) de produtos culturais em textualidades híbridas. Observado isso, nota-se que o leitor ubíquo não é somente leitor, mas é transformado também em autor, modificando as relações da posição do autor, do leitor e do texto a ser produzido e ressignificado, contudo, isso é assunto para outro escrito, todavia neste artigo estão as bases reflexivas que levam a isso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Problemas de poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FREITAS, R.C. **O Expresso para Nárnia**: A Ficção-mania e o Letramento na Escola Conectada. 2016. 84 f. Monografia (Graduação) - Curso de Letras Língua Portuguesa, Inglês e Respektivas Literaturas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2.ed. Tradução de Susana L. de Alexandria. São Paulo: Aleph, 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.A., REZENDE, N.L. de e JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 1. p. 17-33.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do Leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

_____. O papel da leitura face ao patrimônio cultural. In: RÖSING, T.M.K. (Org.). **Literatura e identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: UPF Editora, 2016. p. 91-106

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2006

A PRESENÇA DA “PERIFERIA” NOS FILMES LATINO AMERICANOS

Rafaela da Silva Pinto
Rosângela Fachel de Medeiros
Thaiane Meirele Ritterbuch

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a forma como a periferia é apresentada nos cinemas mercosulinos contemporâneos. Para tanto, propõe-se uma análise comparatista de três filmes que congregaram sucesso de público e de crítica: *Cidade de Deus* (2002 – Brasil), de Fernando Meireles, *7 Cajas* (2012 – Paraguai), de Juan Carlos Maneglia, e *Pelo malo* (2014 – Venezuela), de Mariana Rondón. O filme brasileiro é tomado então como o ponto de convergência da instauração do que Ivana Bentes denominou de uma “estética e coméstica da fome”, recorrente no cinema contemporâneo brasileiro, que se disseminou pelos cinemas contemporâneos hollywoodiano e mercosulinos. Neste sentido, importa para essa análise a forma como esses filmes dialogam na configuração do que seria a periferia mercosulina em seus pontos de convergência e de distanciamento em relação a um imaginário cinematográfico forjado pela hegemonia hollywoodiana.

Palavras Chaves: Cinema.Periferia. Latino Americano.

INTRODUÇÃO

Através das pesquisas já feitas no Programa Institucional De Iniciação Científica (PIIC), em relação ao Cinema Latino Americano, podemos destacar a sua desvalorização, bem como a falta de espectadores para esse determinado tipo de cinema, principalmente no Brasil.

Com o intuito de observar as diversas formas em que a periferia se torna parte do cinema Latino Americano é que escrevemos esse artigo, analisando de forma comparatista três filmes que congregaram sucesso de público e de crítica: *Cidade de Deus* (2002 – Brasil), de Fernando Meireles, *7 Cajas* (2012 – Paraguai), de Juan Carlos Maneglia, e *Pelo malo* (2014 – Venezuela), de Mariana Rondón.

O filme *Cidade de Deus* retrata o crescimento do crime organizado em uma favela do Rio de Janeiro que leva o mesmo nome que o Filme, *Cidade de Deus*. Durante o filme é possível perceber que a comunidade se torna cada vez mais violenta em consequência ao uso incontrolável de droga na região e a violência tão forte e tão marcante na favela. É impossível deixar de perceber os modelos de casas onde a população mora, o grande número de barracos e a falta de higiene e saneamento básico que já decorre dos problemas encontrados pelas

autoridades em entrar na favela, sendo que lá quem manda é Zé Pequeno, uma cria da comunidade que cresceu assistindo a violência, o uso de drogas a roubalheira e fazendo tudo isso desde criança, achando tudo incrível e imaginando que um dia seria o dono da favela, e foi.

É possível encontrar os aspectos de falta de higiene e saneamento básico, também no filme 7 Cajas, já que o mesmo filme acontece em um dos mercados do Paraguai. Vitor é um menino que trabalha carregando as compras dos clientes do mercado, mas seu grande sonho sempre foi ter um telefone e ser famoso. Ao decorrer do filme percebemos a sujeira que existe no ambiente todo e a falta de reconhecimento das autoridades já que tudo acontece de maneira muito prática, como os roubos e o tráfico, assim como no filme Cidade de Deus.

Entretanto no filme Pelo malo, podemos analisar um ponto ainda não discutido nos outros dois filmes, mas que mesmo assim se faz presente, a questão muito forte do racismo na sociedade.

A ideia principal do filme Pelo Malo se passa com uma criança de 9 anos que busca de todas as formas alisar seu cabelo ruim, característica que faz com que o personagem sofra com o preconceito. Assim como em Cidade de Deus, Pelo malo mostra como as crianças da periferia estão mais expostas à violência e à imoralidade, que põe fim à inocência e as faz crescer com essa visão que tudo é normal.

Assim, “o crime é analisado como um fenômeno coletivo, sujeito às leis do determinismo sociológico e, por isso, previsível. A sociedade contém em si os germes de todos os crimes. O criminoso é mero instrumento no comportamento criminoso. A solução para o problema do crime está na reforma das estruturas sociais”. “A sociedade tem os criminosos que merece” (Apud Silva 1999; PEREIRA)

Com a análise comparatista dos três filmes fica clara a relação existentes entre eles não apenas em relação à temática: pobreza, violência e a inserção das crianças e jovens neste contexto na periferia, mas principalmente em relação à forma como isso é mostrado.

A periferia em que me refiro, diz respeito à forma como existe relação entre os indivíduos, as maneiras de conversas e interação.

Outra característica marcante: em todos os filmes, há uma representação naturalizada de situações e condições que chocam o espectador, principalmente, em relação ao cuidado com as crianças, relacionado com o que ela pode ou deve fazer, o que ela pode ou deve ver, o que ela pode ou deve ouvir.

Em nenhum dos filmes a escola aparece como algo importante ou significativo na vida das crianças, pelo contrário, sua presença na escola é irrelevante em consequência da realidade em que vivem.

[...] engajados à preocupação com um contexto cultural latino-americano, objetivando dar a conhecer a produção de outros países da região, queremos desviar a atenção de professores e de alunos das produções hollywoodianas para as mercosulinas, que são então o foco de nossa pesquisa. Pensamos assim na forma com que os educadores/espectadores podem trabalhar melhor com o cinema enquanto produto cultural, mas também comercial, sendo preciso para isso, que eles reaprendam a apreciar e a repensar o cinema para além do modelo comercial e globalizado.

Em relação à crítica de alguns de que a escola não é o lugar para esse tipo de trabalho com o audiovisual, Bergala, responde que a escola “representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar” (*apud* FISCHER; MARCELLO, 2016).

Concordamos com o que autor fala durante a citação, dizendo ainda que esse tipo de arte, o cinema, deve sim ser levado para as salas de aula, afim de tornar não só os alunos mas também os professores, espectadores mais críticos em relação ao conteúdo assistido.

Pensando em assistir uma produção, não somente pelo “assistir” mas para poder discutir algum tema que faça parte da nossa realidade enquanto país, no entanto conseguimos observar que na maioria das vezes o professor não é tão espectador quanto os seus alunos e portanto tem medo de levar alguma produção cinematográfica para a sala de aula e “perder as rédeas” na hora da discussão, medo esse que pode ser chamado de tabu sendo que no momento em que o Professor como profissional da educação pensar em levar um filme para a sala de aula deve pensar em fazer uma ligação entre o filme e o conteúdo programado tornando assim a aula mais enriquecedora para ambas as partes, educador/educando.

Pensando no filme como uma ferramenta para a discussão de diferentes questões artísticas, estéticas, políticas, sociais e educacionais, poderíamos começar por suas relações com os gêneros cinematográficos drama e comédia, bem como por suas semelhanças e diferenças (estéticas e narrativas) em relação ao cinema hollywoodiano. (PINTO, Rafaela da Silva. MEDEIROS, Rosângela Fachel de, 2016)

Sabendo que a presença da periferia é muito forte e presente nas três obras analisadas, podemos imaginar uma aula onde possa ocorrer esse tipo de análise em conjunto com os alunos?

Segundo o autor citado acima, a escola “representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar”. Pois bem, é esse tipo de situação que

nós educadores, devemos aproveitar para criar uma oportunidade onde a crítica aconteça, podendo proporcionar á eles o incentivo a critica que faz com que todo o esforço, referente a escolha dos filmes sobre um determinado tema, vala a pena.

UMA QUESTÃO ÉTICA-ESTÉTICA

Como diria Ivana Bentes, 2007,

A questão ética é: “como mostrar o sofrimento, como representar os territórios da pobreza, dos deserdados, dos excluídos, sem cair no folclore, no paternalismo ou num humanismo conformista e piegas?”

A questão estética é: como criar um novo modo de expressão, compreensão e representação dos fenômenos ligados aos territórios da pobreza, do sertão e da favela, dos seus personagens e dramas? Como levar esteticamente, o espectador “compreender” e experimentar a radicalidade da fome e dos efeitos da pobreza e da exclusão, dentro ou fora da América Latina?

O cinema latinoamericano passa a ser o cinema do povo, do simples, da realidade. Pelo fato de apresentar essa visão mais real do que verdadeiramente acontece em lugares e situações pouco vistas pela população, a não ser aqueles que com isso convivem diariamente.

As cenas onde é mostrado os modelos comuns de casas de favelas, a precariedade do saneamento básico que é muito presente nos filmes, a maneira com que as pessoas se vestem, os tipos de personalidades presentes, a roubalheira, o uso de drogas, tudo isso faz com que aquele espectador que conhece essa realidade de perto se identifique e queira ver mais daquele seu mundo, saindo da estética de filme hollywoodiano que mostra aquilo que a classe média alta gosta de ver, onde todas as produções tem o mesmo padrão e a única diferença são os personagens.

O cinema Mercosulino nos faz experimentar com verdade um pouco daquilo que mostra, durante todos os três filmes analisados, pudemos sentir um pouco de dor, agonia, angústia por estarmos nos colocando no contexto referido no filme. Sentimos tudo aquilo que as crianças durante as cenas nos mostram, um sentimento duro de exclusão.

ESTÉTICA DA PERIFERIA

Concluimos que todas essas questões compõem no filme o que denominamos de uma estética da periferia. Recorrente nestes filmes: ambientes sujos, pessoas com roupas sujas,

ambientes pobres e descuidados, iluminações contrastantes, estetização das cenas de violência.

Tais representações dos “territórios de pobreza” podem ser relacionadas à “estética da fome” e “estética da violência”, criadas por Glauber Rocha, e a “cosmética da fome”, identificada e classificada por Ivana Bentes.

Essa estética presente nos filmes é o que prende a nossa atenção, como já citado acima, o poder de sentir o que o outro sente é uma das coisas que torna o espectador mais atentos a cada detalhe.

Nesse sentido é que pensamos que esse cinema deve ser apresentado aos alunos, principalmente para aqueles que fazem parte da realidade presente nos filmes. Essa sociedade excluída está cansada de ver sempre a mesma coisa apresentada pelo cinema Hollywoodiano está mudando a sua visão em relação ao cinema Latino americano que consideramos ser o cinema do povo, que representa as classes nunca antes representadas.

Precisamos tomar posse de um lugar que é nosso, nossa casa, nossa realidade, nosso gosto cinematográfico.

REFERÊNCIAS

BENTES, Ivana. **Sertões e favelas no cinema brasileiro contemporâneo: estética e cosmética da fome**. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu_n15_bentes.pdf>. Acesso em: 19 abr.2017.

_____. **Guerrilha de Sofá ou A Imagem é o Novo Capital**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bentes-ivana-televisao-guerrilha.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Terra de Fome e Sonho: o paraíso material de Glauber Rocha**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bentes-ivana-glauber-rocha.pdf>>. Acesso em: 19 abr.2017.

HAMBURGER, Esther. **Violência e pobreza no cinema brasileiro recente - reflexões sobre a idéia de espetáculo**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n78/11.pdf>>. Acesso em: 22 abr.2017.

PEREIRA, Maria de Lurdes dos Santos. **Reflexão Crítica: Cidade de Deus, Teorias Sociológicas ou Sociedade Criminógena**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/61963682/52/Teorias-da-subcultura-delinquenteO-crime-resulta-da>>. Acesso em: 24 abr.2017.

COSTA, Wendell Marcel Alves da. **Paisagens urbanas e espaços de representação no cinema latinoamericano**. Disponível em: <http://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/costa_sp09-anais-do-ii-segundo-simp%3%b3sio-internacional-pensar-e-repensar-a-am%3%a9rica-latina.pdf>. Acesso em: 25 abr.2017.

MAIA, Aline Silva Correa. **Cidade de Deus – Análise de representação de jovens da periferia**. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/programas.php>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

RIBEIRO, Andressa. PINTO, Rafaela Da Silva. MEDEIROS, Rosângela Fachel De. Cadernos de cinema para professores: proposições para o trabalho em sala de aula com o filme paraguaio “7 cajas”. **Anais Novos Olhares – Letramento, linguagens e formação do leitor**. URI - Frederico Westphalen. P. 37, 2016. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//225.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

CARMELO, Bruno. **Pelo Malo – Amores Brutos**. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-223147/criticas-adorocinema/>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana. Pensar o outro no cinema: Por uma ética das imagens. **Revista Teias: Cinema e educação em debate**. v. 17.n.47. 2016.

PINTO, Rafaela da Silva. MEDEIROS, Rosângela Fachel de. **Como apreciar o cinema criticamente? Uma análise da sociedade brasileira retratada em *Que horas ela volta?***. 2016.

DIALOGISMO: ESTUDO DAS VOZES DISCURSIVAS E DOS PROCESSOS INTERLOCUTIVOS NOS GÊNEROS NOTÍCIA E ARTIGO DE OPINIÃO

Raiane Candaten
Marinês Ulbrik Costa

Resumo: Este estudo pretende compreender teorias acerca dos gêneros textuais e da dimensão dialógica a fim de perceber a importância da heterogeneidade discursiva na leitura de enunciados e, a investigação de como se constituem os gêneros notícia e artigo de opinião. Para a constituição do viés teórico, o estudo do gênero traz as contribuições de autores como Bakhtin (2003) e Marcuschi (2005), ao preconizarem os gêneros textuais como fenômenos sociais que se realizam em determinadas situações históricas e comunicativas. Em relação ao dialogismo, o estudo recai sobre as teorias de Bakhtin (2003), na concepção do teórico, a língua é tida como interação social e interlocução verbal, recebendo então o nome de dialogismo. Dessa forma, um texto nunca é um ato isolado, nem totalmente original, todo enunciado é uma resposta a um já dito. Em Köche; Marinello; Boff (2012) a notícia é vista como gênero informativo, marcado pela linguagem formal e pela objetividade, procura relatar fatos pela novidade e relevância de acontecimentos, apresenta o dialogismo mostrado, firmado pelo discurso direto, sua forma de representação é por meio de marcas tipográficas ou formas verbais. Já no gênero artigo de opinião o autor procura expor sua opinião defendendo seu ponto de vista com informações e dados precisos, apresenta o dialogismo constitutivo, é “construído” por meio da incorporação, linguagem predominantemente subjetiva. Isso posto, o estudo acerca dos gêneros textuais a partir das concepções dialógicas contribui para o reconhecimento do recurso da informação e da argumentação como ferramenta responsável pela produção de sentido nos diversos contextos comunicativos.

Palavras-chave: Gênero Textual. Dialogismo. Notícia. Artigo de Opinião.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa registra os estudos teóricos acerca dos gêneros textuais e do dialogismo. Para a constituição do viés teórico, o estudo traz as contribuições de autores como Bakhtin (2003) e Marcuschi (2005 e 2011), ao preconizarem os gêneros textuais como fenômenos históricos, sociais e culturais que se realizam em situações de comunicação.

Os autores, também, enfatizam que, os gêneros do discurso se definem por suas entidades sociodiscursivas, caracterizados pelo estilo, construção composicional e conteúdo temático, todo gênero possui ainda um propósito comunicativo.

Diariamente no mundo letrado, já fazemos o uso da linguagem, empregando os gêneros discursivos, através dos enunciados (orais ou escritos). Podemos chamar de

enunciados toda atividade social em que a linguagem está inserida. Pode-se dizer inclusive, que se não dominássemos os gêneros textuais, a atividade comunicativa seria quase impossível.

Em relação ao dialogismo, o estudo recai sobre as teorias de Bakhtin (2003), na concepção do teórico, a língua é tida como interação social e interlocução verbal, recebendo o nome então de dialogismo. A dimensão dialógica é responsável pela heterogeneidade discursiva. Um texto nunca é um ato isolado, nem totalmente original, todo enunciado é uma resposta a um já dito, ou seja, todo discurso se apropria de outro discurso.

Sob essa perspectiva, o estudo tem a pretensão de compreender as teorias acerca dos gêneros textuais e a dimensão dialógica a fim de perceber a importância da heterogeneidade discursiva na leitura de enunciados. Também objetiva investigar como se constituem os gêneros notícia e artigo de opinião.

O artigo é resultado do trabalho de pesquisa de Iniciação Científica em que na primeira etapa, realizaram-se os apontamentos teóricos com base em pesquisas bibliográficas e documentais, no segundo momento, conforme o cronograma do PTB – Plano De Trabalho do Bolsista – será realizada a seleção e constituição do *corpus*, objeto deste estudo. Serão selecionados os gêneros notícia e artigo de opinião, do domínio discursivo jornalístico, retirados do Jornal Zero Hora.

A análise do *corpus* dos gêneros mencionados terá como foco o conteúdo temático, estilo da língua e a construção composicional, visando à compreensão do contexto sociodiscursivo e a intenção comunicativa. Ainda, serão analisadas as formas marcadas e não marcadas do dialogismo presentes nos textos notícia e artigo de opinião que determinam as vozes e os pontos de vista do enunciadador.

GÊNEROS TEXTUAIS

De acordo com Bakhtin (2003) e Marcuschi (2005), toda e qualquer comunicação verbal se tornaria impossível a não ser por um gênero, assim como é impossível comunicar-se a não ser por um texto. Dentro deste, acontece a incorporação do gênero. Conforme afirma Bakhtin (2003, p.261) “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, através dos enunciados (orais e escritos). O teórico também define esses enunciados como “tipos relativamente estáveis”, os quais denominaram gêneros do discurso, a natureza dos gêneros é variada, podendo ser ilimitada. É necessário frisar que, por serem *tipos*

relativamente estáveis, e estarem inseridos em contextos históricos, podem sofrer modificações de acordo com as necessidades culturais e inovações tecnológicas.

Os gêneros do discurso como fenômenos históricos, sociais e culturais, se modificam com o passar dos tempos. As antigas civilizações, de cultura oral, possuíam um repertório limitado dos gêneros, com a invenção da escrita, e os avanços das novas tecnologias, podem ser modificados. Bakhtin falava da “transmutação” dos gêneros textuais, assimilando com outros já subsistentes. Marcuschi (2011) afirma essa ideia, trazendo a “hibridização” dos gêneros, considerando a mesclagem de gêneros preexistentes, em que se passa de um gênero ao outro, ou na inserção de um no outro, tanto na fala quanto na escrita.

Quando se fala em gêneros textuais comumente se confunde com os tipos textuais, apesar de estarem intimamente ligados é importante fazer a distinção, é necessário conhecer alguns aspectos que são capazes de defini-los. No que se refere à Marcuschi, os tipos textuais se caracterizam pelas sequências linguísticas, e são determinados por suas particularidades lexicais, sintáticas, relações lógicas e tempos verbais (2005 p.23). Pode-se dizer então que são marcados pelas questões estruturais da língua, são de natureza limitada, se designam pela argumentação, narração, injunção, exposição e a descrição. Um único texto pode possuir também, heterogeneidade tipológica, nas palavras do autor, “quando se nomeia certo texto como narrativo, discursivo ou argumentativo, não se está nomeando um gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base” (Marcuschi, 2005, p.27).

Já no que diz respeito aos gêneros textuais, são caracterizados por seus aspectos sociocomunicativos, de natureza ilimitada, determinados pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função (Marcuschi, 2005, p.23). Em relação a estes, Marcuschi traz a questão da “intertextualidade intergêneros”, um gênero com função de outro.

Os domínios discursivos são mais operacionais do que formais e não se trata diretamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos. Para Baltar (2004, p. 16), “a competência discursiva é a capacidade que os usuários da língua têm ou deverão ter, para ao criarem seus textos, escolher o gênero que melhor lhes convier”. É necessário frisar a diferença entre texto e discurso, para não confundi-los. O texto trata-se de uma unidade linguística, materializada pela linguagem oral ou escrita e corporificada em algum gênero textual. Já no que diz respeito ao discurso, se materializa em algum contexto social, trazendo implícita ou explicitamente a intenção do interlocutor. Também encontramos essa ideia firmada nos PCNs.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocuções. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (PCN, 1998, p. 20).

Marcuschi (2011) trata da dinamicidade dos gêneros, afirmando que esses, não possuem formas definidas, e sim, que são instrumentos de atividades globais de ação social e cognitiva. Conforme o autor, a classificação dos gêneros não é mais tão prioritária quanto determinar e analisar os critérios da categoria gênero textual. Para identificar e analisar os gêneros são levadas em conta às funções sociocomunicativas. Os gêneros textuais são caracterizados por seus aspectos comunicativos e históricos, são de natureza ilimitada e determinados pelo estilo, construção composicional e conteúdo temático, todo gênero possui ainda um propósito comunicativo. Conforme o autor Bakthin:

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 em um determinado campo. (BAKTHIN, 2003, p.262).

Na era em que vivemos, é irrefutável inserir o conhecimento dos gêneros nas escolas, com o objetivo de proporcionar aos alunos autonomia para fazer o uso da linguagem em situações de comunicação, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – sugerem que na prática deve ser criadas condições comunicativas entre seus integrantes, “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (PCN, 1998, p.22). Propõem ainda, o ensino da leitura e da produção textual através dos gêneros. Pelo fato de serem ilimitados e variados, os PCN sugerem que, “os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e uso, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas.” (PCN, 1998, p.24).

Em síntese, os gêneros textuais resultam da necessidade do ser humano de se comunicar, cada gênero vai se valer de um tipo de linguagem, são fenômenos sociais que se realizam em determinadas situações históricas e comunicativas, podendo sofrer modificações conforme suas necessidades culturais e inovações tecnológicas.

DIALOGISMO: AS VOZES DISCURSIVAS

Consideremos no presente estudo a língua como processo de interação entre os sujeitos de uma mesma cultura ou contexto situacional. Nessa perspectiva, a língua não é dotada por um sistema abstrato de formas linguísticas, os interlocutores fazem parte efetivamente da construção, histórica, social e cultural.

A língua como interação social e interlocução verbal na concepção bakhtiana (1998) recebe o nome de *Dialogismo*. A dimensão dialógica é responsável pela heterogeneidade discursiva. O dialogismo consiste no estudo da diversidade de vozes dentro de um discurso. Um texto nunca é um ato isolado, nem totalmente original, todo enunciado é uma resposta a um já dito, ou seja, todo discurso se apropria do discurso do outro sobre um mesmo assunto. Na visão de Bakhtin, os enunciados constituem-se de várias vozes, uma vez que todo enunciado é resposta de outro enunciado.

Toda compreensão de fala viva, do enunciado é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato a compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A comunicação discursiva se dá através dos enunciados, podemos assim dizer que o gênero do discurso não é uma composição da língua, mas uma composição de um enunciado, “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 274). A produção deste está diretamente ligada com o contexto, histórico, social e cultural do sujeito.

A heterogeneidade discursiva pode apresentar diferentes tipos de dialogismo, o *dialogismo mostrado* (Moirand, *apud* Cunha, 2005) “refere-se a todas as formas de representação que um discurso dá de outro, explicitamente, por meio de marcas tipográficas ou das formas verbais”. E o *dialogismo constitutivo*, “modo de construção por meio da incorporação de outros sobre o mesmo objeto, podendo ou não ser percebido como tal pelo sujeito falante e pelo receptor”.

Ao tratar a língua como interação entre os sujeitos, sendo a atividade comunicativa possível apenas por meio de algum gênero textual, esta concebida como fenômenos

históricos, sociais e culturais, de natureza variada e flexíveis, adaptam-se às diversas situações comunicacionais. Pensando nisso, e na era da informação é imprescindível ter conhecimento acerca dos gêneros jornalísticos. Estes por fazerem parte das manifestações culturais e estarem ligados à realidade social tornaram-se objeto de estudo nos últimos anos. Nas palavras de Cunha (2005):

Os gêneros da mídia têm sido objeto de inúmeras descrições nos últimos vinte anos, com uma grande diversidade de enfoques em função do instrumental teórico adotado. A escola também passou a estudá-los com o objetivo de formar leitores críticos e construtores dos diversos textos que circulam na sociedade. (CUNHA, 2005, p. 167).

Cunha (2002) trata de distinguir a notícia, gênero polifônico, do artigo de opinião, gênero supostamente monofônico. São considerados polifônicos os gêneros, em que a presença de outras vozes estão explícitas no discurso, sem que apenas uma prevaleça, já no que diz respeito a monofonia, o texto é produzido aparentemente por uma só voz. Sendo assim, para uma boa formação de leitores a escola deverá explorar a dimensão dialógica responsável pela heterogeneidade discursiva, como um dos focos principais na interpretação de textos. Nessa perspectiva são inseridos neste estudo os gêneros básicos do jornal, notícia e artigo de opinião, que trazem um dialogismo entre si.

GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

Para Köche, Marinello e Boff (2012), a notícia é um gênero textual de natureza jornalística, associada às inúmeras situações sociocomunicativas que permeiam o cotidiano das pessoas. Trata-se de um texto informativo e não-literário, escrito em terceira pessoa e com verbos no pretérito perfeito. Este gênero é marcado pela linguagem formal, clara e objetiva e por seu discurso direto. A finalidade comunicativa da notícia é a de relatar os fatos pela novidade e relevância de algum acontecimento real, esse gênero tem compromisso com a verdade, visando sempre narrar os fatos que são de interesse do público em geral. Conforme afirma Baltar, a notícia:

É o gênero básico do jornalismo, em que se relata um fato do cotidiano considerado relevante, mas sem opinião. É um gênero genuinamente informativo, que, em princípio o repórter não se posiciona, pois o que vale é o fato. Discurso narrativo estruturado em sequências narrativas e descritivas ou simplesmente script. (BALTA, 2004, p. 133).

Conforme Cunha (2002), a notícia é tratada como gênero polifônico, ou seja, a presença de outras vozes estão explícitas dentro do discurso, sem que apenas uma prevaleça. Esta se apresenta com o dialogismo mostrado, que se refere a todas as formas de representação por meio de marcas tipográficas ou formas verbais, firmado pelo discurso direto e pela objetividade.

A notícia também se caracteriza por seus elementos, e sua estrutura, obedecendo a uma ordem na ordenação de informações, a fim de incitar a curiosidade do leitor, esse gênero é composto primeiramente por um título, com uma frase concisa e direta que destaca o tema de relevância. Num segundo momento, é apresentado um subtítulo, completando o sentido do título com informações adicionais. Após observa-se a presença do lide, apresentando a informação principal, em seu formato clássico procura responder as seguintes questões, com o objetivo de atrair o leitor: onde? quem? quando? por que? como? E por fim, o corpo da notícia, que, revela de forma detalhada o acontecimento dos fatos, destacando os elementos mais importantes do exposto. Muitas notícias ainda surgem com imagens, a fim de ilustrar o fato, estas são acompanhadas por uma legenda sendo elemento complementar da notícia. Sintetizando, é um gênero que estrutura-se em título, subtítulo, lide e corpo da notícia. O gênero notícia deve conter uma linguagem simples, e que possa ser entendida pelo público proferido, sem que haja ambiguidade para que sejam evitados vários tipos de interpretações do leitor, deve ser um texto imparcial não havendo qualquer tipo de expressão que evidenciam um posicionamento do emissor.

GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO

O gênero artigo de opinião é de cunho jornalístico, por sua vez, comenta algo já dito, gênero monofônico, em que o texto apresenta-se aparentemente na presença de uma só voz. O discurso opinativo tem caráter dissertativo e argumentativo, no qual o autor expõe sua opinião sobre determinado assunto de relevância social e de interesse público, geralmente o autor ou articulista manifesta uma posição diante de um fato polêmico e a defende. O gênero artigo de opinião, geralmente é escrito em primeira pessoa, utiliza dêiticos e os verbos se apresentam no presente e no imperativo, apresentando três passos: exposição, interpretação e opinião. Conforme afirma Baltar:

Gênero opinativo que difere do editorial, por trazer a opinião de um autor e não representar necessariamente a opinião do jornal. Sempre assinado, pode ser escrito na primeira pessoa. Geralmente é escrito por colaboradores do jornal, com notório saber sobre o tema que escreve. (BALTAR, 2004, p. 131).

Esse gênero é marcado pela parcialidade e faz parte do dialogismo constitutivo, ou seja, é “construído” por meio da incorporação, contemplando a linguagem como processo de interação entre os sujeitos sócio-historicamente situados, possui ainda predominância subjetiva, levando em conta a análise de acontecimentos atuais e o ponto de vista do autor.

O artigo de opinião estrutura-se geralmente, em norma padrão de textos dissertativos argumentativos, primeiramente com um título, que irá despertar o interesse do leitor, após isso o parágrafo introdutório, onde o autor trará a situação problema, contextualizando as principais ideias do assunto que será abordado. Em seguida, no desenvolvimento, são apresentados os argumentos em defesa do ponto de vista do autor, por ultimo na conclusão, onde ocorre a retomada e afirmação de todas as ideias abordadas, nessa parte uma possibilidade de solução ao problema exposto pode ser apresentada pelo autor.

A principal característica a ser encontrada nesse gênero é a persuasão, em que o articulista expõe e defende o seu ponto de vista, as ideias apresentadas são de inteira responsabilidade do autor, logo, este deve sustentar seus argumentos, através de informações consistentes e verídicas. O articulista procura convencer o leitor, a aderir à opinião manifestada, por isso ele precisa apresentar bons argumentos, com dados consistentes estabelecendo uma interlocução com o leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, objetivamos mostrar os aportes teóricos sobre os gêneros textuais, estes que estão ligados diretamente a toda esfera da ação comunicativa humana, como fenômenos sociais, históricos e culturais. Caracterizam-se por uma forma de composição, um conteúdo temático e sempre com um propósito comunicativo, logo, toda atividade comunicativa ocorre por um gênero textual qualquer. Os gêneros textuais possuem natureza variada e ilimitada, adaptando-se as diferentes situações de comunicação, sendo assim, os gêneros dependem da função social em que estão inseridos.

Foi possível perceber que, empregamos os gêneros textuais, através dos enunciados em situações sociocomunicativos. O estudo ainda apontou a teoria bakhtiniana, do

dialogismo, responsável pela heterogeneidade discursiva. Nessa perspectiva, o estudo apresentou uma investigação teórica de como se constituem os gêneros jornalísticos notícia e artigo de opinião, estes por fazerem parte das manifestações culturais e estarem ligados a realidade social, tornaram-se objeto de estudo nos últimos anos.

A notícia se apresenta como gênero informativo e de caráter objetivo, marcado pela linguagem clara e formal, procura relatar fatos pela novidade e relevância de acontecimentos reais de interesse público. O gênero notícia apresenta o dialogismo mostrado, firmado pelo discurso direto, sua forma de representação e por meio de marcas tipográficas ou formas verbais, se constitui como um gênero polifônico.

Enquanto o gênero artigo de opinião comenta algo já dito, trata-se aparentemente de um gênero monofônico, caracterizado principalmente pela persuasão. No gênero artigo de opinião o autor procura expor sua opinião defendendo seu ponto de vista com informações e dados verídicos. Apresenta o dialogismo constitutivo, é “construído” por meio da incorporação, contemplando a linguagem como processo de interação entre os sujeitos sócio-historicamente situados, possui ainda predominância subjetiva.

Os gêneros textuais jornalísticos contribuem de forma significativa no que tange à formação de leitores reflexivos, uma vez que capacitam os indivíduos a terem uma visão construtiva e crítica da realidade em que os cerca. Isso posto, o estudo acerca dos gêneros textuais a partir das concepções dialógicas contribui para o reconhecimento do recurso da informação e da argumentação como ferramenta responsável pela produção de sentido nos diversos contextos comunicativos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail, **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: Educs, 2004.

BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Estudo e produção de textos**: Gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Leitura e produção textual**: Gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: Vozes, 2010.

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 Carneiro. O funcionamento dialógico em notícia e artigo de opinião. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

_____. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DESIGNAÇÕES DO PORTUGUÊS CORRETO POR INTERNAUTAS NA REDE SOCIAL FACEBOOK

Rejane Beatriz Fiepke
Eliana Rosa Sturza

Resumo: O presente artigo visa estudar as designações do Português Correto por internautas na rede social Facebook. A perspectiva teórica e metodológica se dá a partir do campo da Teoria da Enunciação, com enfoque na categoria de Designação proposta por Guimarães (2005). Como *corpus* mobilizado para este estudo, temos um recorte dos comentários dos internautas na Fanpage Oficial do Palácio do Planalto, no vídeo do primeiro pronunciamento do presidente da República, Michel Temer, no exterior. Percebemos que os enunciados tem uma estrita relação com os conceitos de língua imaginária e língua fluída, apresentados por Orlandi (1988), em que se evidencia a idealização de uma língua portuguesa correta, e a partir disso se tece uma nova rede de significação. Bem como, observamos que há um processo de determinação e designação do Português Correto por meio de diversos adjetivos como: fluente, bom, alfabetizado, bonito e perfeito.

Palavras-chave: Português Correto. Designações. Enunciação. Imaginário.

INTRODUÇÃO

Este estudo visa, por meio de uma análise enunciativa, estudar as designações da expressão Português Correto presente nos comentários de internautas no vídeo do primeiro pronunciamento do presidente Michel Temer no exterior, na página oficial do Palácio do Planalto na rede social Facebook. Para tal, como embasamento teórico-metodológico adotamos a Linguística da Enunciação, na perspectiva da Semântica do Acontecimento, apresentada por Guimarães (2005), e a categoria mobilizada para a análise é a Designação.

Considerando as questões em torno do português brasileiro, e da ideia que predomina no senso comum de que há um português correto, alguns conceitos são imprescindíveis de serem estudados. Neste contexto, acreditamos ser fundamental abordar os conceitos de língua fluída e língua imaginária, tendo como base Orlandi (1988) e Mariani e Medeiros (2007).

A partir destas noções, buscamos analisar as designações da expressão Português Correto nos enunciados dos comentários de internautas, que em sua maioria faz alusão ao bom português do presidente, em comparação com os presidentes dos governos anteriores. Para tal, tomando os pressupostos da teoria da enunciação aprimorada por Guimarães (2005), faz-se essencial considerar a relação de historicidade atrelada a estes enunciados, pois,

conforme o autor, é preciso entendê-los como acontecimentos que envolvem a língua, o sujeito, a temporalidade e o real, o que cria a possibilidade de significação.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este trabalho tem a sua perspectiva teórico-metodológica centrada na Teoria da Enunciação, e no diálogo com conceitos pertinentes para a discussão, que se suscita em torno da análise do *corpus* e respectivas reflexões.

A Teoria da Enunciação, na perspectiva de Guimarães (2005) dialoga com os estudos da Política de Línguas, pois conforme o autor o político pode ser entendido como o “fundamento das relações sociais”, e nesse sentido “o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento”. Assim, considerando que o político é a divisão que sustenta as relações sociais, pode-se afirmar que a linguagem tem um papel fundamental nessas manifestações, pois ao falar o homem se insere em uma divisão social. Weber (2013) destaca que “para que o político se constitua na língua é preciso haver enunciação”. Desse modo, tomando a questão desta pesquisa, é imprescindível que se considere os sentidos agenciados politicamente no acontecimento da linguagem, pois o sujeito enquanto enunciador está inserido em determinado contexto sócio-histórico e o político está inerente a este ato.

Visando um estudo que permitisse uma análise mais aprofundada e concreta sobre o tema, optamos adotar como objeto os comentários de internautas no vídeo postado na página oficial do Palácio do Planalto, no Facebook, que consiste no primeiro pronunciamento oficial do presidente da República Michel Temer no exterior, inclusive transmitido ao vivo. Por ser um espaço público, a página no Facebook do Palácio do Planalto permite que os internautas deixem seus comentários referentes às postagens, e neste vídeo em específico, há inúmeros comentários referentes ao Português Correto do novo presidente, evidenciando o pensamento que fortemente permeia o senso comum. Assim, constitui-se um *corpus* diverso, formando a partir de enunciados de sujeitos que expressam as suas opiniões sobre o assunto.

Dessa forma, acreditamos ser esta uma discussão relevante, tomando como base o cenário linguístico brasileiro, onde há uma inegável diversidade de línguas. De modo que se pode afirmar como um pensamento ilógico esperar que todos falem da mesma forma, a mesma variedade, porque para tal teria que se apagar toda a bagagem sócio-histórica que constitui a nação, pois conforme Guimarães (2003) os sujeitos falantes “são caracterizados

histórico-socialmente pelo modo como são tomados pelas línguas (e pelas divisões que a constituem) e assim se distinguem linguisticamente”.

Nessa perspectiva, ainda segundo Guimarães (2003), é bom lembrarmos que “o Brasil é um país multilíngue, e que nele são praticadas em torno de 200 línguas. De um lado o Português, de outro as línguas indígenas assim como as línguas de imigração”. O que evidencia que o monolinguismo brasileiro não passa de um ideal imaginário, utópico, pois a história da língua portuguesa do nosso país é marcada pela diversidade, desde antes da sua consolidação como língua oficial, aos dias de hoje.

A Semântica do Acontecimento consiste em compreender os textos como acontecimentos enunciativos, que ocorrem em espaço e tempo próprios. Assim, entendemos que toda e qualquer enunciação se trata de um acontecimento único, que possui um enunciador, um destinatário, um tempo e lugar só seus. Dessa forma, por mais que um ato enunciativo se repita no mesmo local, com os mesmos interlocutores e o mesmo discurso, não será o mesmo, pois o tempo já será outro, como afirma Guimarães (2005, p. 12), que “o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação”.

Partindo dessa particularidade do acontecimento enunciativo, e do seu funcionamento no contexto da linguagem, Tatsch (2013), explica como os sentidos são produzidos no entorno do acontecimento enunciativo.

A língua está em constante movimento nesse espaço enunciativo, constituindo, mantendo e atualizando sentidos. Por isso o acontecimento faz surgir o novo, produzindo sentidos pelo funcionamento da língua. Funcionamento esse orientado por uma memória de dizeres sociais, a partir dos quais a língua passa a significar. Nessa perspectiva, o acontecimento enunciativo é permeado por determinações de sentido. (Tatsch, 2013, p. 211).

Na perspectiva da Semântica do Acontecimento apresentada por Guimarães, há as categorias analíticas, responsáveis por caracterizar os funcionamentos semânticos da linguagem. Nesta pesquisa, optou-se por mobilizar a categoria de Designação, que segundo Weber (2013) é “a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome, [...] não é algo abstrato, mas linguístico e histórico”. Assim, entende-se que a designação apenas cumpre com o seu papel quando toma para si o contexto linguístico remetido ao real, a sua significação na história.

Em outras palavras, é por meio da designação que as palavras significam, e faz-se necessário entender que não há um sentido universal para uma palavra, pois este se constitui sempre como único em cada novo enunciado que acontece. Desse modo, a mesma expressão pode remeter às mais diversas relações semânticas, a partir do texto em que está inserida. Guimarães (2005) explica que é um processo que consiste em atribuir um nome a algo que já possui um nome, dito de outra forma, é renomear, e consequentemente alterar o sentido. A partir disso, é preciso ressaltar que a designação remete ao significado de um nome sempre em relação à historicidade que é produzida.

Ao deter-se nesse quadro teórico, na Semântica do Acontecimento, com foco na categoria de designação, pretende-se analisar o que designa a expressão “Português Correto” nos comentários dos internautas no vídeo do pronunciamento do presidente Michel Temer. Com o intuito principal de destacar como essa expressão significa no acontecimento enunciativo, a partir do seu funcionamento.

Também, é imprescindível inferir acerca de alguns conceitos fundamentais na constituição da ideia do senso comum de que existe um português correto, uma única forma da língua dita como aceitável e passível de uso sem recriminação. Adotamos o conceito de preconceito linguístico, a partir das ideias de Orlandi (2013) e Scherre (2005), bem como, os conceitos de língua fluída e língua imaginária, tendo como base Orlandi (1988) e Mariani e Medeiros (2007).

A forma vista como a correta e aceitável, dialoga com dois conceitos trazidos por Orlandi (1988, p.28), o de língua imaginária e língua fluída. A língua imaginária é aquela presa aos sistemas de normatização, como gramáticas e dicionários, é a língua idealizada. Mariani e Medeiros (2007), partindo dos pressupostos de Orlandi (1988), afirmam que a “língua fluída visa compreender as línguas em seu funcionamento discursivo, funcionamento em que jogam as heterogeneidades e multiplicidades da produção de sentidos em um dado período histórico”. Desse modo, a língua em uso no cotidiano, na convivência em sociedade, é a língua fluída, desprendida de normas, e permeada pelas questões sócio-históricas e políticas que constituem a identidade linguística de cada indivíduo. No entanto, ainda prevalece a noção de língua imaginária como a ideal, segundo a qual muitas vezes se julga a competência e capacidade intelectual das pessoas.

Ao falar de língua imaginária, é válido ressaltar os estudos de Achard (1989), referentes ao Ideal Monolíngue, que discute a problemática da língua nacional na França no século XVIII, em que se buscava uma “coerência ideológico-social”, visando processos

sociais construídos a partir da ideia de se ter uma língua comum a todos os cidadãos instruídos. Esse pensamento simplificador acabou por homogeneizar os distintos grupos étnicos e culturais que compunham o país, evidente no lema “uma língua, uma nação” que almejava constituir o estado-nação, e determinava que a “língua materna deveria coincidir com a língua nacional” (ACHARD, 1989, p. 31), de modo que um projeto de nacionalismo criou uma cultura homogênea.

Semelhante caso é o do Brasil, em que apesar de já muito contestado pelos estudos de linguística, ainda se mantém um mito de país monolíngue, onde se fala apenas o português brasileiro. A justificativa para isso se encontra ao longo dos processos históricos e políticos, principalmente nas últimas décadas do século XIX, em que estudiosos intelectuais desejavam diferenciar o português do Brasil com relação ao português de Portugal, o que foi definitivo na formação da nacionalidade brasileira. Conforme Guimarães (2003) os estudos desenvolvidos “tomaram a forma específica de gramáticas e dicionários brasileiros e, na forma de um conhecimento descritivo e normativo, fizeram parte da constituição de nosso imaginário de língua nacional para o Brasil”. Assim, constituiu-se o pensamento de que o Brasil é um país de uma língua apenas, e língua homogênea, desconsiderando a diversidade e riqueza multilíngue da nação.

Também, faz-se necessário abordar o político no contexto enunciativo, pois o ato de enunciar está inserido em um espaço sócio-histórico, o que por sua vez, irá determinar as ações dos sujeitos, inclusive da fala. Mariani (2004, p. 40), explica as escolhas do indivíduo no ato de sua manifestação pela linguagem, afirmando que “usar uma palavra é não usar outra, é fazer recortes em regiões de sentidos sem ter nenhuma garantia de um entendimento absoluto, é inscrever-se em redes de filiações de sentidos, as memórias e esquecimentos constitutivos do dizer”.

Com relação a este pensamento, Guimarães (2005), afirma que esta escolha não é um ato consciente do sujeito, mas é atravessado pelas questões sócio-históricas que levam o enunciador a fazer estes recortes, sem que tenha conhecimento disto. Assim, o político opera na língua, tomando-a em seu funcionamento, pois para que possa manifestar-se é preciso que ocorra a enunciação. Dessa forma, a Teoria da Enunciação, na perspectiva de Guimarães (2005) dialoga com o campo da Política de Línguas.

A partir das noções abordadas, buscamos analisar os sentidos da expressão Português Correto nos enunciados dos comentários de internautas, que em sua maioria fazem alusão ao bom português do presidente, em comparação com os presidentes das gestões anteriores.

ANÁLISE

Como procedimento metodológico inicial será realizamos a pesquisa bibliográfica para trabalhar os conceitos demandados pelo estudo. Lakatos e Marconi (1995, p.14) concordam que esta é uma busca e levantamento de toda a bibliografia já existente, no intuito de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Já Stumpf (2002) diz que se trata de um conjunto de procedimentos para “identificar, selecionar, localizar e obter documentos de interesse para a realização de trabalhos acadêmicos e de pesquisa, bem como técnicas de leitura e transcrição de dados que permitem recuperá-los quando necessário”.

Assim, por meio da pesquisa bibliográfica se obtemos o aporte teórico necessário para o estudo e análise enunciativa. Além disso, conceitos como língua fluída e língua imaginária e preconceito linguístico foram obtidos pela consulta de material de referência já existente.

O *corpus* deste estudo consiste em um recorte dos comentários dos internautas na Fanpage Oficial do Palácio do Planalto, no vídeo do primeiro pronunciamento do presidente da República Michel Temer no exterior, discursando durante a cerimônia de encerramento do Seminário Empresarial de Alto Nível Brasil-China, em Xangai/China¹. O pronunciamento de oito minutos foi transmitido ao vivo pelo Palácio do Planalto, por meio de sua Página Oficial do Facebook, e foi alvo de milhares de comentários, e dentre estes, muitos relacionados ao “português correto” do novo presidente.

Somente os comentários relacionados ao português falado do presidente Michel Temer foram escolhidos para compor o *corpus* e um posterior recorte, considerando os objetivos deste estudo, que se refere ao pensamento do senso comum de que existe um português correto.

O processo analítico se dará com base no quadro teórico-metodológico da Teoria da Enunciação, com enfoque na Semântica do Acontecimento, apresentada por Guimarães (2005). A categoria mobilizada para a análise das expressões é a Designação.

No Enunciado 1 (E1), percebemos que “português correto” está designado como “fluente”, o que demonstra que há uma transferência de sentidos para a própria palavra fluente. Ao mesmo tempo, a designação modifica os sentidos da palavra já pré-estabelecidos,

¹ <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-encerramento-do-seminario-empresarial-de-alto-nivel-brasil-china>

pois por fluente se entende alguém que saiba falar a sua língua. Assim, todo e qualquer sujeito com o domínio de uma língua em nível que lhe permita se expressar frente aos outros, é um sujeito fluente em sua língua, Enunciado 1:

“Além de ser eleito democraticamente, ele é *fluente em português*. Q DELISIA CARA.”

No Enunciado 2 (E2), temos a designação novamente por adjetivo, desta vez “alfabetizado”. Partindo da noção do senso comum, conhecemos por alfabetizado a pessoa que aprendeu a ler e escrever, o que novamente demonstra uma nova atribuição de sentidos ao termo. Enunciado 2:

“Quanto é bom um presidente *alfabetizado*!”

O Enunciado 3 (E3) também traz a designação por meio de um adjetivo, no caso, “lindo”. Deixando evidente a ideia que permeia o conceito de português correto do senso comum, de que há uma variedade correta, que seria a falada pelo novo presidente, e que esta é linda. Enunciado 3:

“Português *correto é lindo*, parabéns presidente!!!”

O Enunciado 4 (E4) explicita um ideal de língua alcançado, no momento em que se afirma que se está diante de um português perfeito. Esta designação apresenta a crença e defesa de uma heterogeneidade, que sabemos, observando o cenário linguístico brasileiro, jamais será alcançada. Enunciado 4:

“Parabéns Presidente, fala um português *perfeito, com classe*, Ow alívio, vamos trabalhar agora”.

A partir deste pequeno recorte foi possível analisar as designações de português correto realizadas por internautas na página oficial do Palácio do Planalto, no Facebook, no vídeo do primeiro pronunciamento oficial de Michel Temer no exterior. E a partir disso, inferir acerca das concepções de língua, em que denotamos, há uma desconsideração pela língua fluida e seus aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, podemos compreender a designação de português correto realizada pelos internautas, e assim, observar como se dão as concepções e ideias acerca de língua e seu uso.

Também, podemos inferir que os sentidos do Português Correto, partindo das designações realizadas pelos internautas, estão atrelados à norma gramatical ensinada pela escola, criando um imaginário de língua em que não há espaços para a diversidade linguística, especialmente no que diz respeito à fala.

O processo de designação e determinação do Português Correto ocorre por meio de diversos adjetivos como: fluente, bom, alfabetizado, lindo e perfeito. O que demonstra que há uma língua imaginária idealizada pelos sujeitos, e tal concepção é expressa por meio dos enunciados, em um contexto sócio histórico, tempo e espaço únicos.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Um Ideal Monolíngüe. In: Vermes, G.; Boutet, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Trad. Tânia Alkimin. Campinas: Editora da Unicamp, p. 31-55, 1987.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, Santa Maria, n.27, p.47-53, 2003.

MARIANI, B. **Colonização Lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, B; MEDEIROS, V.G. Notícias de duas pesquisas: idéias lingüísticas e governo JK. **Veredas online – atemática**- 1/2007, p. 128-144. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo093.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

SCHERRE, M.M.P. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola, 2005.

STUMPF, Ida R.C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 51-59.

TATSCH, L. Estudo enunciativo da designação da expressão Língua gaúcha na obra de Dante de Laytano: Reflexão sobre a noção de acontecimento. **Web Revista Sociodialeto**. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/edicoes/16/10012014013808.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

WEBER, A. **Política de línguas e mídia no mercosul**: um estudo enunciativo de jornais de fronteira. Tese de Doutorado. Santa Maria, RS, 2013.

REFERENCIAÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS: CADEIAS REFERENCIAIS AMARRAÇÃO DE IDEIAS NO TEXTO “BYE-BYE, VELHA ESCOLA”

Samanta Da Rocha Morgenstein
Ana Lucia Gubiani Aita

Resumo: Este estudo faz parte do projeto de conclusão de curso cadeias referenciais: referenciação e amarração de ideias em diversos gêneros para melhor compreender e produzir texto e tem como objetivo descobrir como são construídas as cadeias referenciais e quais estratégias de referenciação são utilizadas nos diversos gêneros, para mostrar uma ferramenta útil para melhor compreender a arquitetura semântica do texto. Para tal, busca-se inspirações nas teorias de Koch (2014) Marcuschi (2008) e Roncarati (2010). Neste universo textual, da cultura eletrônica, cheio de *hiberlinks* as opções de leitura oferecidas pela mídia eletrônica fazem com que se repense novas práticas, pois se recebe textos *on line*, num tempo sincrônico. Isto faz com que se recrie a figura do leitor e os novos modos de processamento de leitura. Por essas e outras razões apresenta-se neste artigo a análise do texto reportagem da Revista Veja, 2016 “Bye-Bye, velha escola” de Cecília Rito, disponibilizando aos que se interessam pelo fenômeno textual um guia para conhecer o estudo complexo da referenciação e seu subproduto cadeias referenciais. Alicerçado nas teorias acima apontadas, descreve-se o funcionamento de algumas estratégias de referenciação em cadeias referenciais com os seguintes critérios: um referente pode ser mencionado uma só vez e não mais retomado; o referente por ser retomado por estratégias como: pronominalização, repetição, sinonímia, elipse; um referente pode gerar outros referentes tematicamente associados a ele, formando cadeias multirreferenciais; o referente é aduzido a novas predicções atributivas. Desta forma, convida-se o leitor a descobrir como se processa essa complexidade, para entender os tantos novos modelos de textualidade. O estudo das cadeias referenciais possibilita a compreensão do texto, pois é por meio delas que se pode observar como se verifica a dinâmica dos processos de referenciação, através da metaconsciência textual, isto é, por que meios um mesmo referente vai sendo retomado e deslocado por outro referente. Neste estudo apresenta-se de maneira sucinta, um texto, que se extraem apenas algumas cadeias referenciais para mostrar que este trabalho pode ajudar nas habilidades e capacidades reflexivas sobre os processos referenciais em vários gêneros textuais, em especial, os da cultura eletrônica.

Palavras-Chave: Referenciação. Cadeias Referenciais. Estratégias.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte do projeto de conclusão de curso e tem como tema as cadeias referenciais: referenciação e amarração de ideias em diversos gêneros para melhor compreender e produzir texto. Tem-se como objetivo descobrir como são construídas as

cadeias referenciais e quais estratégias de referenciação são utilizadas no gênero reportagem, para mostrar uma ferramenta útil para melhor compreender a arquitetura semântica do texto.

Neste universo textual, também constituído da cultura eletrônica e cheio de *hiberlinks*, as opções de leitura oferecidas pela mídia eletrônica fazem com que se repense novas práticas, pois se recebe textos *online*, num tempo sincrônico. Isto faz com que se recrie a figura do leitor e também os novos modos de processamento de leitura. Por isso, ao saber da importância da compreensão de textos, e também dos diversos tipos de leitores, sendo um deles, o leitor imersivo virtual, compreende-se a importância desse trabalho que descreve o funcionamento de algumas estratégias de referenciação em cadeias referenciais.

Diante disso, mostra-se a importância do estudo da referenciação e das cadeias referenciais. Para tal apresenta-se de maneira sucinta, a análise de um texto. Nele se extraem apenas algumas cadeias referenciais para mostrar que este estudo pode ajudar nas habilidades e capacidades reflexivas sobre os processos referenciais que circulam em vários gêneros textuais, em especial, os da cultura eletrônica em que pode ocorrer divergência de interpretação, porque o leitor não consegue chegar às inferências desejadas pelo escritor. Todas essas dificuldades costumam gerar falhas ou lacunas no acesso à interpretação. Então, o estudo das cadeias referenciais pode ser um recurso para resolver esses e outros problemas que surgem no processo de leitura e compreensão de gêneros.

Para isso, é realizado um estudo qualitativo e analítico da referenciação e cadeias referenciais no gênero reportagem, em que se analisa o texto “Bye- Bye velha escola, de Cecília Rito, à luz das teorias de: Koch (2014), Marcuschi (2008) e Roncaratti (2010).

CONVERSANDO SOBRE ALGUNS ASPECTOS DE TEXTO E TEXTUALIDADE

Para se entender os fenômenos da compreensão textual é importante saber o que é texto e o que o caracteriza. Por isso, elegem-se a seguir algumas das teorias que preceituam o texto como uma unidade linguística numa visão sociointeracionista da linguagem. Esta visão vê o texto como o lugar de interação entre os sujeitos empenhados em uma atividade comunicativa. Pensando assim, passa-se a expor e discutir conceitos de texto e textualidade.

Koch (1999) acredita que o texto é de ordem qualitativa e pode ser considerado uma manifestação da linguagem, já que há uma comunicação por meio de diversos textos e que também são constituídos por diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no

interior do texto. Para isso, a compreensão e construção de vários sentidos do texto se constrói através de uma interação significativa entre texto-sujeito em que o conhecimento é reconstruído unindo-se ao que já era tido como conhecimento inicial.

Marcuschi (2008) ao tratar do texto e seu funcionamento enquanto discurso, elege como objeto de estudo a perspectiva sociointeracionista. Desta forma, para tratar de texto, considera importante explicar algumas noções de língua, textualidade e ainda, alguns processos de textualização. Portanto, ao tratar de texto acredita que este é uma “unidade máxima de funcionamento da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 89), logo não se trata de uma unidade formal, mas sim se trata de uma maneira funcional.

Para o autor, “as relações se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos).” (MARCUSCHI, 2008, p.87). Assim, o texto se estabelece por meio das relações cotextuais e situacionais, pois, não se pode compreender um texto considerando apenas o aspecto linguístico. Deve-se pensar na interação entre (autor, texto e leitor), pois o texto também é uma proposta de sentido, em que se torna importante pensar na cultura, história e sociedade, visto que o texto só se completa quando há uma interação entre autor, obra e leitor que ao atribuir sentido estabelece relação e coesão acerca do que está sendo lido.

REFERENCIAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO

Designa-se referenciação: o ato da referência que diz respeito à representação de atributos da realidade extramental, construída dentro da realidade dos símbolos e do discurso.

Para Roncarati (2010) a referenciação se constrói de objetos cognitivos e discursivos e contextuais, para ela, “os objetos de discurso podem apresentar modificações sensíveis ao contexto ou ao ponto de vista intersubjetivo, evoluindo na progressão textual à medida de que lhes são conferidos novas categorizações e atributos” (RONCARATI, 2010, p. 43).

Koch (2005) ao tratar da referenciação diz que ela se constitui como uma atividade discursiva em que:

“[...] A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo.” (KOCH, 2005, p.79).

Ao estudar a referenciação deve-se pensar em um processo de construção textual e encadeamento de ideias, pois se faz uso de referentes através de diversas formas e estratégias referenciais. E mais, segundo a autora, eles são dinâmicos e “uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se” (KOCH, 2005, p.81), são os referentes que oferecem sentido e progressão ao texto e toda sua estrutura que se constitui como cadeia referencial.

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO

Koch (2005) explica alguns princípios de estratégias de referenciação na construção de um modelo textual: a primeira seria a ativação, ou seja, a ativação de um referente, que até determinado momento não havia sido mencionado no texto e, passa a se constituir como parte dele ao permanecer na memória do interlocutor. A segunda à reativação, processo em que um referente já introduzido é reativado e continua como foco representado no texto. O terceiro de- ativação se caracteriza pela ativação de um novo referente, logo é desativado o referente que estava em foco anteriormente.

Então, todos os casos de progressão referencial, “são baseados em algum tipo de referenciação, não importando se são os mesmos elementos que recorrem ou não.”(KOCH, 2005, p.84). Por isso, é importante estabelecer algumas distinções de categorias como: referir, remeter e retomar. A retomada subentende a continuidade referencial, sugere remissão e referenciação; a remissão sugere referenciação e não fundamentalmente retomada; e a referenciação não sugere remissão, nem retomada. Portanto, toda atividade de escrita e o uso da referenciação pressupõe que se faça referência a alguma coisa, mantendo foco aos referentes introduzidos por meio da ação de retomada. No entanto, também é possível por meio de estratégias do texto desfocalizar os referentes para que outros sejam introduzidos no discurso.

As novas informações, que são retomadas ou remissivas a um mesmo referente podem-se chamar de progressão referencial. Existem diferentes recursos que se pode utilizar no texto entre eles: a) **Substituição pronominal**- Koch (2005) acredita que a língua dispõe de diferentes recursos pelos quais se pode referir ou predicar o mesmo, sem usar ao pé da letra a mesma palavra. Por isso, a importância da substituição gramatical e substituição lexical. A substituição gramatical destaca-se por uma classe gramatical: os pronomes que podem funcionar como um elemento de substituição. Logo a substituição pronominal define dois

modos de ocorrer: primeiro vem o nome e depois o pronome, o que podemos chamar de anáfora (substituição por anáfora) ou primeiro vem o pronome e depois o nome chamamos de catáfora (substituição por catáfora). A outra forma de substituição se refere às elipses podem ser consideradas um “pronome nulo ou categoria vazia” (Koch, 2005. p.86). Ela pode ocultar um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto, ou seja, pode-se dizer que as elipses são uma substituição por zero.

Uso de formas nominais definidas- Denominam-se expressões ou formas definidas as “formas linguísticas constituídas, minimamente, de um determinante (definido ou demonstrativo), seguido de um nome”. (Koch, 2005. P.87). As descrições definidas, as nominalizações e expressões nominais que podem funcionar como anáforas indiretas. Para a teórica existem algumas configurações que podem assumir as expressões referenciais: determinante + nome; determinante + modificadores + nome + modificadores. Para isso, o determinante pode pertencer às classes dos artigos definidos ou de pronomes demonstrativos. Já o modificador pode ser representado por um adjetivo, sintagma preposicionado ou uma oração relativa.

Estratégia da expressão indefinida- Segundo Koch (2005) tais estratégias consistem no uso de expressões nominais indefinidas, com função anafórica diferente da forma comum de introdução de novos referentes no texto.

Anáfora direta e indireta- Existem algumas formas de introdução de referente para o modelo textual que Koch (2014) acredita ser importante recorrer na escrita de um texto, assim como: a anáfora direta e indireta. As anáforas diretas “retomam (reativam) referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente” (Koch, 2014, p.136). Já a anáfora indireta pode ser constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes, ou seja, há uma estratégia de ativação de novos referentes diferente de uma reativação de referentes já introduzidos e conhecidos. Assim, constitui-se um processo de referenciação implícita.

Para isso é importante observar dois tipos de ativação, a ancorada e a não-ancorada. Desta maneira, quando o autor introduz no texto um objeto de discurso novo, consideramos uma introdução não-ancorada. E quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto, em que possui algum tipo de associação com outros elementos textuais presentes no contexto aludindo a algum tipo de informação contida no contexto antecedente, constitui-se então uma introdução ativação ancorada, estes casos constituem as anáforas indiretas.

Deste modo a teórica acredita que a referenciação se dá de várias maneiras, uma delas é a anáfora. Desta forma, quando se faz remissão a um mesmo referente ou a elementos ligados ao texto se formam as cadeias anafóricas referenciais, dessa forma, acredita-se que todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais.

Expressões referenciais atributivas- Roncarati, (2010, p.66), inclui as expressões atributivas predicativas “como cabides para pendurar predicações”, uma vez que elas incorporam a predicação nominal. As funções predicativas operam seleções lexicais diversas, pois os atributos que vão sendo colocados geram evoluções referenciais, bem como informações novas que vão dando efeitos de sentido na construção de objetos do discurso. Por essa designação entram na configuração das CR, conforme a autora.

Repetição- Segundo Koch (2014) a repetição ou recorrência de termos pode ser considerada uma das formas de progressão textual utilizada na escrita, portanto, se estabelece como um recurso coesivo. A autora acredita que esse tipo de recorrência tem aparecido em diversos textos, de forma viciosa, por isso, tenha sido condenada. Contudo, acredita que há repetições retóricas e enfáticas e que nesses casos produzem-se efeitos estilísticos que configuram textos argumentativos que podem de maneira positiva persuadir os interlocutores durante a progressão textual.

As Cadeias Referenciais- Roncarati (2010) afirma que o estudo das cadeias referenciais auxilia no processo de compreensão da arquitetura semântica-discursiva que pressupõe a ativação a reativação e a desativação dos referentes, em que é possível verificar a dinâmica dos processos de referenciação, ou seja, o processo de compreensão e construção destas cadeias referenciais. Visto que, constituem parte do fenômeno da referenciação, que é um dos estudos das manifestações linguísticas central para a construção de sentido de um texto, pois propõem ampliação dos conhecimentos acerca do texto e sua metaconsciência textual que se refere ao conhecimento, a compreensão e a produção de texto. As cadeias referenciais, segundo Rocarati (2010) são:

Uma das habilidades que integram a metaconsciência textual, através da qual podemos descobrir, passo a passo, por que meios um mesmo referente vai sendo retomado ou deslocado por outro referente, a depender dos assuntos ou tópicos sobre os quais estamos tratando. (RONCARATI, 2010, p.20)”

Assim, diversos assuntos são tratados em meio ao cotidiano e faz-se o uso destas habilidades de retomada e deslocação em todas as atividades de fala e escrita, visto que são produzidas cadeias referenciais involuntariamente, sem que se possa perceber a complexidade

de seu funcionamento. Muitas das dificuldades que se apresentam na escrita são devido à dificuldade de progressão textual, já que, muitas vezes acaba-se por esquecer-se de introduzir novos referentes, e faz-se uso de regências ou concordâncias inadequadas. Este é um dos fatores que prejudicam a construção de sentidos, pois o leitor não consegue chegar as inferências desejadas pelo escritor, o que então, pode ocasionar falhas ao acesso à interpretação.

Roncarati (2010) diz que as expressões referenciais, podem manifestar-se de variadas formas:

Um referente pode ter uma única menção e não ser mais retomado no fluxo textual; um referente pode ser retomado por alguns mecanismos como pronominalização, repetição, sinonímia ou elipse, configurando uma cadeia linear; um referente pode gerar outros referentes tematicamente associados a ele, conformando uma cadeia multilinear ou cadeia multirreferencial; um referente pode se juntar ou se amalgamar com outros referentes, gerando uma interseção referencial, um tipo particular de inclusão, uma cadeia híbrida. (RONCARATI, 2010, p.23)

Percebe-se que as cadeias referenciais estão associadas a processos de referenciação e dependem de complexas estratégias necessárias pela memória responsáveis pela construção de sentido. Ainda que as cadeias referenciais sejam consideradas apenas um dos processos que auxiliam na compreensão do texto, os sentidos muitas vezes esgotam-se e se assujeitam a constantes reajustes e também a novas interpretações.

METODOLOGIA

O que se apresenta neste estudo, é um recorte de uma pesquisa. Para este artigo mostra-se, apenas, um texto, em que serão apresentadas algumas das estratégias de referenciação utilizadas na construção das cadeias referenciais do texto.

ANÁLISES DOS DADOS

A análise das cadeias referenciais e as estratégias de referenciação estão marcadas por colchetes no texto. Os números em colchetes correspondem aos referentes introduzidos (1ª menção ou não) e retomados no decorrer do texto. A estratégia de referenciação elipse está marcada em algumas partes, no texto, por questão de espaço, com o símbolo “Ø”. A seguir o texto para a análise.

Bye-Bye, velha escola”- Cecília Rito

“Na educação[1] oferecida por países campeões de qualidade, como Singapura e Austrália, a internet[2], [3]um canal natural de massificação do ensino, [4] é usado ao contrário: por meio[5]dela, [6] Ø individualiza-se[7] o estudo [8]. Ao resolver problemas [9no computador,[10]no tablet ou[11]no celulares,[12]o aluno monitorado em tempo real[13] pelo professor, recebe dele[14]ajuda Ø imediata nas dificuldades ou incentivo para galgar Ø níveis mais altos de complexidade.

A Elevadesenvolveu[15]um site em que[16]as crianças [17]são testadas continuamente. Erros conduzirão Ø[19] a mais exercícios[20] vídeos explicativos;[21] o mestre, por[22] sua vez, identificará Ø [23]melhor [24] as deficiências de cada um Ø.[24] “Esses sistemas [25] têm o mérito de fornecer[26] um relatório detalhado sobre [27]as lacunas desses estudantes, tornando[28] a intervenção do professor[29] mais eficaz”, avalia Rafael Parente, especialista [30] em tecnologias voltadas para [31] a educação.

[32] Professor, aliás, [33]tem papel bem diferente[34]nesse novo mundo escolar. A Concept e a Elava incorpora ao[35] seu método [36]a figura do docente que[37] serve de guia[38] a[39]um determinado número de alunos [40] ao longo de[41] sua vida escolar. Ele [42] Ø conhece[42]seus[43] pontos fracos e fortes, ajuda Ø[44] a monitorar o currículo, Ø conversa com os pais, Ø está a par dos problemas familiares e os[45] encaminha para uma futura carreira. Enfatiza Parente. “[46] O mestre deixa de ser [47] o detentor do conhecimento para se tornar[48] o arquiteto da aprendizagem. É uma mudança radical de cultura, que exige muito treinamento e outra mentalidade”.

[49] O ensino em[50] período integral (oito horas na escola) permite que os alunos[51] usem[52] parte da carga horária para se Ø aprofundar em temas com que tem Ø mais afinidade e [53]aprenda, inclusive, o que não está[54] na grade obrigatória. [55] A reforma do ensino médio recém- instituída pelo [56] ministério da Educação vai, de certa forma,[57] nessa direção, no[58] currículo das instituições de ponta as opções começam mais cedo e vão se sofisticando. [...]

A liberdade de escolha [59] do aluno dá-se [60]o nome de “protagonismo jovem, surpreendentemente, em português. “ [61]A criança[62] tem a chance de escolher e também[63] a lidar com as consequências”, diz Marcio Cohen. {...}[64] É uma maneira de preparar [65] os jovens para daqui a vinte anos, para as necessidade do futuro e para empregos que ainda nem existem,” ... Nenhum desses conceitos é inédito a novidade das [66] duas

escolas é pô-los[67] em prática todos ao mesmo tempo[68] subvertendo métodos antigos e arcaicos.

Parte [69] desses métodos vem sendo implantada há mais de dez anos [70]nas escolas de Pernambuco, dentro do chamado “ Projeto da Vida “[71]o aluno, em[72] horário integral, é [73]incentivado a desenvolver trabalhos que[74] combinem com [75]suas aptidões e interesses. [76] Essa iniciativa [77] tem dado certo: [78] a evasão caiu para menos de 1 por cento. [79] “A escola privada no Brasil[80][81] só tem por objetivo colocar[82] o aluno[83]na universidade. É preciso oferecer novos caminhos prega Marcos Magalhaes...

Mesmo com [84] toda sorte de tecnologia disponível, [85]os professores continuam[86] a ser a essência da[87]escola inovadora[88] a única via possível para a qualidade. Muitas experiências que se pretendiam inovadoras acabaram caindo [89] na tecnologia [90] é pura perda de dinheiro “afirma o físico alemão...a organização dos países mais desenvolvidos. Completa ele: Só[91]um bom professor pode fazer[92] dela.”[93] uma ferramenta verdadeiramente eficiente.”

Para aprender [94]o beabá da inovação, representantes das[95] duas escolas visitara[96]instituições de ponta em todo o mundo. A Concep trouxe [97]dois educadores da Finlândia. [...] Fica o conselho dado [98]aos diretores da Eleva por Leann, que se debruça há décadas sobre[99]a educação: “ Não invente a roda”.

A seguir mostra-se o caminho percorrido pelas cadeias referenciais e por quais estratégias referenciais elas foram sendo retomadas e/ou recategorizadas.

CR1- 1ª menção do referente: na educação[1]

Retomada por anáforas indiretas:[8] a educação→ Expressão nominal definida

[33] nesse novo mundo escolar →[43] a monitorar o currículo→ O ensino [49] →[50] período integral→[52] parte da carga horária→[54] grade obrigatória→[55] A reforma do ensino médio → [56] ministério da Educação→ [58]no currículo das instituições de ponta→[65]duas escolas→[67]métodos antigos e arcaicos.→[68]desses métodos→ [69]nas escolas integral→[75]a evasão→[76]“A escola privada→[78]universidade→[82]escola inovadora→[80]duas escolas→[81] instituições de ponta→[82]dois educadores [83] aos diretores →[84] a educação:

CR 2- 1ª menção do referente: a internet [2] → Expressão nominal definida

Retomada por nominalização atributiva predicativa: [2]é usado ao contrário→ [3]um canal natural de massificação do ensino → é [85] pura perda de dinheiro com toda sorte→ [89] o beabá da inovação; **Retomada por pronominalização anafórica:[5] dela, se [7];**

Retomada por anáforas indiretas[8]no computador→ [9]no tablet →[10]no celulares→[14] um site→ [79]toda sorte de tecnologia disponível → [84] tecnologia.

Cr3 - 1ª menção do referente: [11] o aluno

Retomada atributiva predicativa:[15]as crianças→[16] são testadas continuamente [22] as deficiências de cada um→[41]pontos fracos e fortes→[60]“protagonismo jovem→[62] tem a chance de escolher→[63]a lidar com as consequências é [72]incentivado a desenvolver trabalhos → [74] aptidões e interesses; **Retomada por expressões anafóricas indiretas:**[27] desses estudantes→ [37] a um determinado número de alunos→ [61]A criança; **Retomada por pronominalização anafórica:** [41] sua → [43] seus.

CR4 1ª MENÇÃO:[13] pelo professor

Retomada predicativa atributiva:→[21] o mestre→[23]melhor→ [28] a intervenção do professor → [29] mais eficaz →[32] papel bem diferente→ [36]a figura do docente→[38] serve de guia→ [43] a monitorar o currículo→ [45]está a par dos problemas familiares →ser[47] o detentor do conhecimento→[48] tornar o arquiteto da aprendizagem → [86]ser a essência→[91]um bom professor; **Retomada pronominal anafórica:**→dele[14]→[22]sua →Ele[42]; **Retomada por repetição:**[13] Professor → Professor[32]; [21]O mestre→ [46] O mestre; **Retomada por descrição nominal definida:**[80] os professores.

Assim, em caráter de interatividade mostrou-se alguns fios condutores que permitiram capturar a arquitetura semântica- discursiva das cadeias bem como o entrelaçamento delas no decorrer do texto, para melhor compreendê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi descobrir como são construídas as cadeias referenciais e quais estratégias de referenciação são utilizadas, em especial, o gênero reportagem, para mostrar uma ferramenta útil para melhor compreender a arquitetura semântica do texto. Ao analisar o texto contata-se e se concorda com as autoras estudadas que, o estudo das cadeias referenciais, auxilia no processo de compreensão da arquitetura semântica- discursiva que pressupõe a ativação a reativação e a desativação dos referentes. Isto pode ser justificado, uma vez que na análise, conseguiu-se descobrir, passo a passo, por que meios um mesmo referente vai sendo retomado ou deslocado por outro referente, a depender dos assuntos ou tópicos sobre os quais estamos tratando: no caso, a expressão nominal definida “ a educação”, foi retomada ao longo do texto por anáforas indiretas que foram retomadas através de expressões

que têm uma espécie de associação entre elas, como por exemplo: “nesse novo mundo escolar; a monitorar o currículo”, entre outras.

Percebeu-se que as retomadas aconteceram por anáforas diretas por pronomes, bem como as retomadas por atribuições predicativas também foram importantes; as elipses também apareceram, fazendo com que o texto progredisse. Percebeu-se que no texto aparecem outras cadeias que foram transformando os referentes, ou recategorizando- os, estes viabilizaram a progressão temática do texto.

Após este trabalho, pode-se dizer, então, que este estudo constitui- se um guia para a densa teia de reflexões e orientações teóricas implicadas nos temas referenciação e cadeias referenciais nos diversos gêneros, para melhor compreender e produzir textos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; ELIAS, Vanda. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

RITO, Cecília. Bye-Bye, velha escola. **Revista Veja**, São Paulo, n.2502, p. 83-85, 02 nov. 2016. Disponível em: <<https://abril.com.br/edições>>.

RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOCENTE UNIVERSITÁRIO: CONHECIMENTOS PERTINENTES À PROFISSÃO

Sedenir Antonio de Vargas
Elisabete Cerutti

Resumo: Este estudo teórico parte do pressuposto de que o saber docente não está somente atrelado ao conhecimento intrínseco da disciplina, seus conteúdos e conceitos. Há saberes que advêm das diversas maneiras de mediar a construção conjunta em sala de aula com novos saberes e oportunizar a participação dos alunos é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional. Objetivando o estudo de conhecimentos necessários ao ofício docente no Ensino Superior, através da pesquisa bibliográfica, buscamos refletir a respeito da prática docente. A importância das habilidades necessárias para o desempenho do ofício docente, desde a pesquisa até o ensino, assim como, o trabalho coletivo na instituição em que atua e o relacionamento com os discentes através do diálogo e da compreensão de saberes específicos da área. Além da formação técnica aos futuros formandos, é necessária uma formação ética e cidadã possibilitando aos mesmos, capacidade crítica em relação ao trabalho e à sociedade. A partir do momento que considerarmos como princípio básico para toda e qualquer formação, a busca e a construção de conhecimentos através da pesquisa, certamente teremos um ensino mais qualificado com profissionais melhor “preparados” para o exercício profissional, bem como, uma produção científica para dar suporte para novos estudos. Contudo, concluímos que a complexidade relacionada à profissão docente possui um sentido provocador para despertar a necessidade da busca constante de atualização, não só dos conteúdos como também da prática pedagógica e do conhecimento da realidade dos alunos e da sociedade, da qual faz parte a Instituição de Ensino Superior. Os recursos que se apresentam através da tecnologia, tornam-se aliados e importantes agentes de mudanças para o processo de construção do conhecimento, porém é preciso comprometimento especialmente dos professores desenvolvendo práticas pedagógicas em que as tecnologias possam ser utilizadas como ferramentas para estimular o aprendizado.

Palavras-chave: Docente universitário. Formação profissional. Pesquisa. Ensino.

INTRODUÇÃO

A docência no Ensino Superior exige do profissional uma gama de conhecimentos. É compreendido esse conhecimento não só do conteúdo das disciplinas, mas, principalmente, o saber orientar e coordenar a construção do conhecimento junto aos alunos. Entender o conjunto necessário para desempenhar o trabalho docente, com a epistemologia, a Pedagogia, os saberes técnicos e a experiência profissional, torna-se fator determinante para uma formação pessoal e profissional de qualidade.

Conhecer as necessidades e os anseios dos acadêmicos correlacionados com a busca do conhecimento, assim como, sua realidade pessoal e profissional é fator importante para desenvolver um trabalho satisfatório na construção desse conhecimento, principalmente na construção dos saberes de uma profissão. Por isso, destaca-se a importância do diálogo franco entre professor e aluno, no sentido de comprometimento com a formação pessoal e profissional que vão sendo construídas no decorrer do curso.

Estamos vivendo um momento de rápidas e constantes mudanças, as quais criam novas demandas em todos os campos de atividades profissionais. Na educação não é diferente e a necessidade maior está na busca de uma formação docente, em que esse profissional possa desempenhar o seu trabalho na construção de conhecimentos, em que seja possível, através de novas rotinas e atitudes, proporcionar aos acadêmicos um ambiente atrativo para essa construção.

Ao abordar sobre o momento atual que estamos vivendo, especificamente quando são tratadas questões relacionadas à tecnologia com suas consequências e possibilidades para o desenvolvimento da sociedade, torna-se necessário elucidar a necessidade em refletir sobre a tecnologia como ferramenta didática para a realização do trabalho docente criando novas oportunidades para o ensino-aprendizagem de qualidade na construção de saberes.

O saber docente não está mais no conhecimento intrínseco da disciplina, do seu conteúdo e seus conceitos, mas, nas diversas formas de orientar e mediar a construção conjunta em sala de aula de novos saberes, em que oportunizar a participação da classe é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros profissionais.

O uso da tecnologia como ferramenta didática constitui uma necessidade para o professor realizar seu trabalho dentro e fora da sala de aula. A Universidade como espaço para formação e construção de conhecimentos não pode ficar distante dos avanços tecnológicos disponibilizados à sociedade. Através dos recursos tecnológicos torna-se possível a construção qualitativa de conhecimentos, bem como, uma maior aproximação do professor com seus alunos.

A importância das habilidades necessárias para o desempenho do ofício docente, desde a pesquisa até o ensino, assim como, o trabalho coletivo na instituição onde atua e o relacionamento com os discentes através do diálogo, sendo flexível quando a situação assim exigir, porém mais firme caso necessário. Além da formação técnica aos futuros formandos, é necessária uma formação ética e cidadã possibilitando aos mesmos, capacidade crítica em relação ao trabalho e a sociedade.

O CONTEXTO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ao abordar a respeito do professor/a do Ensino Superior torna-se necessário compreender como esse profissional se apresenta e qual seu entendimento em relação à profissão docente. Como na sua maioria, além de ser professor/a exercem atividades profissionais fora da Universidade, a apresentação pessoal e profissional geralmente não contempla o trabalho docente.

Para Zabalza (2007, p. 107) “a docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional.” O autor destaca a questão do *status* social, ou seja, caso seja importante em um dado momento ou contexto, apresenta-se na condição de professor universitário, do contrário prevalece a questão científica com destaque para o trabalho que exerce fora da Universidade.

O trabalho realizado fora da instituição de ensino, em que a prática possibilita ao profissional uma proximidade maior com a aplicabilidade das teorias estudadas, bem como, o conhecimento mais aprofundado da realidade profissional, oportuniza ao docente utilizar-se de metodologias diversas com ênfase na importância de estar atento para conhecer o conteúdo e sua utilização.

Através do conhecimento prático no exercício da profissão torna-se possível uma maior integração da realidade profissional com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Assim, a importância do profissional docente trabalhar ou já ter trabalhado em atividades relacionadas com sua formação, caracteriza-se como um diferencial para trabalhar em sala de aula.

Relevante considerar que a docência também faz parte da carreira profissional e não pode ser tratada pelos profissionais que a exercem como algo complementar tanto nos aspectos financeiros e/ou científicos da profissão exercida fora da universidade. Para Pimenta e Anastasiou:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010, p. 77)

Assim, para o exercício da docência no Ensino Superior é necessário o entendimento correto do significado do ofício de ser professor, a importância social e cultural para a

formação profissional, bem como, as relações possíveis entre teoria e prática e a construção de novas teorias através do processo de construção do conhecimento.

Para Pimenta e Anastasiou (2010, p.109) “a docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”. Assim, conhecer a realidade dos acadêmicos e da sociedade onde estão inseridos, bem como as condições disponibilizadas pela instituição de ensino são condições fundamentais para a realização do trabalho docente.

É importante que seja apresentado ao professor universitário, já na sua formação inicial a necessidade de um conhecimento pedagógico mais aprofundado para desempenhar o seu trabalho em sala de aula, assim como a dedicação que o mesmo precisa ter no estudo da pedagogia universitária durante sua carreira docente. Para Couto:

(...) na mesma medida em que os programas de mestrado e doutorado se empenham na formação de um pesquisador, uma vez que o pós-graduando terá que elaborar uma dissertação ou tese, eles deverão se empenhar na constituição da identidade docente, pelo simples fato de que o grau de mestre ou doutor garantirá a esse mesmo pós-graduando o direito de lecionar em uma IES. (COUTO, 2013, p. 81).

Ainda de acordo com a autora, todo aluno em nível de mestrado e doutorado deveria estudar teorias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Coloca-se como um desafio para as instituições de ensino e para os profissionais docentes essa dedicação em estudar mais a respeito da pedagogia.

Também, a pesquisa constitui-se de um importante instrumento para a qualidade do ensino. Além de um equilíbrio entre pesquisa e ensino, é necessário que a pesquisa possa contribuir para o exercício da docência e ao aprendizado dos alunos. Para Demo (2002, p.87) “é essencial impregnar a convivência com os alunos com estratégias de pesquisa, através das quais são motivados a toda hora a pelo menos digerir o que escutam através de exercícios pessoais”.

Ao realizar pesquisa científica, o docente necessita ter consciência que os resultados da mesma precisam contribuir de alguma forma para o ensino. “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar.” (DEMO, 2002, p.14). Essa relação pesquisa-ensino deve ser trabalhada para dar sentido aos objetivos que essas atividades devem proporcionar ao meio acadêmico e a comunidade de um modo geral.

Para que seja possível criar novos saberes, adquirir e compreender conhecimentos sobre determinado assunto, “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.” NÓVOA (1991, p.17). Assim, para conduzir à aprendizagem é preciso interação e conhecimento em relação aos alunos, bem como, profundo conhecimento do conteúdo a ser trabalhado.

Para que aconteça esse aprendizado através da prática, o profissional docente pode construir seu olhar sobre o aprender “sempre”. Ter a humildade no entendimento dessa necessidade para o desempenho profissional que, através do relacionamento com os demais colegas vai permitir a troca de informações e experiências que irão contribuir para o crescimento pessoal e profissional de todos.

Em relação à questão pedagógica, Nóvoa (1991) fala da importância da capacidade de relação e comunicação para que se possa cumprir o ato de educar. O saber conduzir o processo de ensino aprendizagem através da valorização de cada pessoa envolvida neste, no sentido de proporcionar a participação de todos, considerando a necessidade de conquistar o aluno para essa participação. Cabe ao docente o desafio dessa conquista, a qual é possível a partir de sua entrega ao ato de coordenar e mediar.

Outro aspecto do estudo do autor português refere-se ao trabalho em equipe, com destaque para um reforço das dimensões coletivas e colaborativas. Nesse sentido, é preciso valorizar essa relação entre colegas docentes dentro da Instituição para uma construção conjunta de saberes. Entender as dimensões da relação entre as disciplinas de determinado curso, que uma disciplina por mais importante que ela seja para aquela profissão, sem a contribuição das demais que fazem parte da grade curricular, não alcançará os objetivos a ela propostos.

O trabalho em equipe proporciona melhores resultados e uma maior valorização da Instituição, dos seus profissionais e dos alunos da qual fazem parte. Através da coletividade torna-se mais fácil a conquista dos objetivos que cada um possui em relação a sua vida pessoal e profissional.

Ainda, com referência à profissão docente, Nóvoa discorre sobre o compromisso social. Proporcionar inclusão social na diversidade com respeito e princípios éticos e valores necessários para uma sociedade melhor, considerando as condições familiares e do convívio na comunidade, e, ainda, os “falsos” valores que muitas vezes são impostos pela sociedade através dos meios de comunicação social e do próprio convívio familiar, em que os valores

aprendidos podem apresentar algumas distorções em relação às características necessárias para construção do profissional cidadão.

A partir do exposto, este estudo pretende trazer aspectos relevantes sobre os saberes constituídos à docência universitária: a relação da docência com a pesquisa, com a didática e os desafios da aula na cibercultura.

A DOCÊNCIA RELACIONADA A PESQUISA

A pesquisa tem importante papel na formação inicial e continuada do professor universitário em diversos aspectos, sendo um deles o conhecimento do próprio ofício de ensinar. “Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 196).

A partir do momento que considerarmos como princípio básico para toda e qualquer formação, a busca e a construção de conhecimentos através da pesquisa, certamente teremos um ensino mais qualificado com profissionais melhor “preparados” para o exercício profissional, bem como, uma produção científica para dar suporte para novos estudos.

“A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 186). Essa formação, também, precisa demonstrar a importância da pesquisa no sentido da busca constante de atualização científica e aprendizado para melhor mediar na construção do conhecimento.

Assim, a relação entre as Instituições de Ensino Superior e seus docentes deve contemplar essa preocupação no sentido da busca constante da qualidade da formação dos acadêmicos, bem como da produção científica, a qual é de fundamental importância para essa formação e para a construção de novos conhecimentos.

A necessidade da pesquisa para a formação docente deve ser compreendida como estímulo para melhor desenvolver as atribuições do ensino. Para Franco (2000, p. 66): “a consciência dos elos que existem com a pesquisa é decisiva para que sejam abertas maiores possibilidades de seu uso intencional na formação do professor.”

Sendo a pesquisa um instrumento na formação dos professores, constitui-se como condição para que o professor possa utilizar-se desse instrumento para realizar pesquisas em

conjunto com seus alunos na busca de soluções para problemas e questões significativos da sociedade. É o conhecimento contribuindo para a melhora da comunidade.

Novos saberes se tornam possíveis através da pesquisa, do estudo mais aprofundado dos conteúdos, assim como, da prática cotidiana do ofício da sala de aula. A pesquisa proporciona ao professor manter-se atualizado e preocupado com sua função de mediador e orientador no processo de ensino aprendizagem. “A mediação da pesquisa sobre o ensino se faz também presente na perspectiva de um processo permanente de formação do professor, auxiliando-o a redirecionar os caminhos.” (FRANCO, 2000, p.67).

O professor na condição de mediador na construção do conhecimento é o primeiro a interessar-se pela sua prática e os desafios inerentes a ela. “O educador deve ser o primeiro a proporcionar a si próprio e a seus alunos o diferencial tão necessário para que todos se comprometam com o aprendizado que está ocorrendo, em sala de aula.” (MANTOVANI; CANAN, 2015, p. 101).

Essa necessidade em buscar a compreensão da prática docente é foco no aprendizado presente no cotidiano dos professores universitários. Em muitas situações ainda falta essa preocupação em estudar melhor aquilo que está trabalhando em sala de aula. “Temos constatado que os docentes que se inscrevem por iniciativa pessoal em processos como este aqui narrado já possuem uma preocupação com o seu fazer em sala de aula e com a preparação de ações mediadoras entre o quadro científico e os universitários.” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 64). As autores se referem a processos de formação continuada.

Considerando a realidade que envolve a profissão docente, na condição de mediar a construção de conhecimentos e a formação profissional de seus alunos, deve ser preocupação de todos os professores a participação em processos de formação, bem como, a própria intervenção no sentido de pleitear momentos de aprendizado a respeito de sua prática docente.

O profissional docente através da participação de cursos de formação continuada passa a desenvolver atitudes para um melhor entendimento de si mesmo, bem como, da importância do trabalho coletivo no ambiente universitário. Para Pimenta e Almeida:

[...] partir da prática social do grupo, problematizá-la, retomá-la a partir da teoria existente, realizar atividades de sistematização desses elementos recolocando-os nos cenários de práticas e voltar a analisar essa mesma prática, retomando-a e até realizando sua reescrita, tem sido validado como exequível e desejável na construção do conhecimento, [...] (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 53)

A partir de uma realidade social é possível realizar a sistematização com o conhecimento teórico, voltando-se novamente para a prática com um novo olhar científico, fazendo uma releitura da realidade na construção de novos conhecimentos. Isso pode ser definido como uma práxis pedagógica, ou seja, docentes compartilhando seus saberes através de ações e práticas de ensino para transformar o ambiente universitário e por consequência as pessoas que fazem parte desse processo.

A valorização do cotidiano da sala de aula através da pesquisa é uma forma de manter os estudantes interessados no aprendizado. Pesquisando não só o conhecimento científico, mas a aula em si na sua estrutura e suas particularidades, aquilo que pode ser modificado ou mantido para atingir os objetivos da formação e construção de conhecimentos.

Portanto, muitos são os desafios para o profissional docente no Ensino Superior, caracterizando, assim, a questão da complexidade da profissão. Para bem desempenhar as funções, o professor precisa ter ciência desses desafios e estar disposto a fazer não só o seu melhor, mas estar sempre buscando novos saberes para realizar o melhor que o ensino e a pesquisa dele exigem.

Segundo Demo (2002, p. 56), “o professor é sobretudo motivador, alguém a serviço da emancipação do aluno, nunca é a medida do que o aluno deve estudar.” Assim, o professor deve proporcionar ao aluno condições para, através da pesquisa criar e construir soluções.

A partir do estudo referente a importância da pesquisa para a formação do profissional docente, nos propomos a continuar estudando outros saberes/conhecimentos necessários à formação do professor universitário, assim sendo, o conhecimento didático passa a ser nosso próximo tópico a ser estudado.

CONHECIMENTO DIDÁTICO

A necessidade da didática para o docente do Ensino Superior está voltada para o como realizar a prática pedagógica, ou seja, o desenvolvimento da aula, como é trabalhado o conteúdo com seus objetivos e possibilidades para o ensino aprendizagem. Para Nérici:

Pode-se, mais explicitamente, vincular o conceito de didática com o de educação e, então ter-se-ia a seguinte conceituação: “didática é o estudo do conjunto de recursos técnicos que tem em mira dirigir a aprendizagem do educando, tendo em vista levá-lo a atingir um estado de maturidade que lhe permita encontrar-se com a realidade, de maneira consciente, eficiente e responsável, para na mesma atuar como um cidadão participante e responsável”. (NÉRICI, 1983, p. 25)

É na sala de aula através do contato direto do professor com os alunos que acontece o princípio da construção de novos conhecimentos e a valorização da formação pessoal e profissional. A partir desse contato, dessa relação docente-discente, quando o professor demonstra entusiasmo e interesse pelo conteúdo e principalmente com o progresso do aprendizado do aluno, acontece uma maior efetividade no Ensino Superior.

O trabalho docente em sala de aula ao despertar o interesse e a curiosidade nos alunos na busca do aprendizado, permite fazer conexões daquilo que está sendo estudado com a realidade social. A utilização dos mais variados métodos de ensino, os quais devem ser adaptados à realidade da sala de aula, procurando estimular o desenvolvimento de novos estudos, são atitudes importantes e necessárias ao docente que está diante da classe.

Importante refletirmos quanto ao termo “aula”, o que realmente significa para professores e alunos um conceito do que seja uma aula. Para Cerutti e Giraffa (2015, p.11): “o termo “aula” passa a ser destaque, também sem análise das questões didáticas, que envolvem planejamento, organização metodológica e didática do professor, mas atrelada ao saber, ao lugar do aprender, bem como à participação do ato de saber mais.”

Assim, torna-se necessário ao profissional docente, na condição de gestor de sua aula, o conhecimento das diferentes variáveis que podem ser entendidas como aula, para, a partir desse entendimento poder definir estratégias a fim de alcançar os objetivos propostos pela ementa de sua disciplina e mais importante ainda, que os alunos consigam atingir seus objetivos relacionados à aprendizagem, bem como, sua relação com os demais conteúdos do curso.

A partir deste entendimento a respeito do termo “aula”, não significa inferiorizar a questão didática, pelo contrário, sua valorização deve ser ainda maior no sentido do entendimento das diferentes situações e momentos no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula e/ou nos diferentes locais em que possa estar acontecendo o processo de ensino aprendizagem.

A compreensão da docência com suas particularidades em relação a outras profissões, sua importância para comunidade científica e a maneira como deve ser trabalhada a autonomia pelo professor diante da coletividade, tem influência direta no desempenho do trabalho docente. “A docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões.” (CUNHA, 2010, p.25).

O interesse em aprofundar os estudos relacionados à didática, sua importância e possibilidades para o processo de ensino aprendizagem, proporciona ao professor maior preparo para suas ações diante das situações que acontecem cotidianamente. Saber que realmente não existe um “modelo” e que o ofício docente é um aprendizado constante. Para Mantovani e Canan:

O docente não pode se privar de estudar, grandes são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver prática pedagógica é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores, faz-se necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo. (MANTOVANI; CANAN, 2015, p. 76)

Conhecer o processo de ensino aprendizagem, observar sempre o contexto que envolve a comunidade onde se está inserido, entender que a cada semestre é uma nova experiência com alunos diferentes, situações diversas no sentido de que algo que deu certo numa turma anterior nem sempre poderá ser vivida a mesma experiência. “Para a pesquisa da sala de aula, é necessário um posicionamento de abertura, flexibilidade e coragem no enfrentamento de nossa ação profissional; [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.198).

A complexidade relacionada à profissão docente possui um sentido provocador para despertar a necessidade da busca constante de atualização, não só dos conteúdos como também da prática pedagógica e do conhecimento da realidade dos alunos e da sociedade, da qual faz parte a Instituição de Ensino Superior.

Muitas das dificuldades no entendimento e aplicabilidade dos conhecimentos pedagógicos no ensino superior têm sua premissa na não exigência dos mesmos para o exercício da docência. “[...] para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade, e isso quase sempre não acontece no ensino superior.” (MANTOVANI; CANAN, 2015, p.61).

A construção da identidade docente necessita de uma atenção especial quanto aos conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao ofício docente. É preciso conhecer as possibilidades através das diferentes metodologias para trabalhar cada conteúdo, sempre com foco na aprendizagem do estudante.

Com este pensamento, passamos a estudar a relação dos alunos com a atualidade, especialmente no contexto dos avanços da tecnologia, como é possível usá-la a favor do conhecimento, fazendo com que esse meio cibercultural, o qual faz parte da realidade da

grande maioria dos alunos, possa contribuir para a construção de conhecimentos e desenvolvimento profissional.

UM OLHAR SOBRE O DISCENTE E OS DESAFIOS DA AULA NA CIBERCULTURA

Trabalhar ensino e pesquisa no Ensino Superior exige cada vez mais a capacidade do profissional docente inteirar-se com os demais participantes desse processo. Para Cerutti (2015, p.16) “o professor precisa estar ciente e preparado para atuar nesta nova realidade que se descortinou na sociedade.” Preparado não só na compreensão e uso das tecnologias, mas principalmente nas diferentes metodologias que devem ser utilizadas em sala de aula, bem como fora dela, no relacionamento social com seus alunos.

A sociedade atual está cada vez mais dependente da internet e das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), tanto para resolução de tarefas simples do cotidiano pessoal quanto para as relações profissionais, no desempenho das atividades empresariais. A dependência está no sentido da necessidade em utilizar a internet e os recursos tecnológicos no cotidiano das famílias e das organizações. Para Lemos (2015, p.105) “As tecnologias marcam profundamente a totalidade do corpo social através dos modos de produção e de consumo, das formas de comunicação e da normalização da vida social.”

Vivemos em uma sociedade onde a complexidade e a dinamicidade estão presentes em todos os setores; no contexto educacional esses termos possuem uma relação direta com a cibercultura, sendo necessária uma reflexão sobre como entender o aluno e o ser professor diante da disponibilidade de informações nos mais diferentes espaços. O termo cibercultura está associado diretamente ao ciberespaço, que, segundo Lévy:

A palavra “ciberespaço” foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica Neuromante. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. (...) O ciberespaço de Gibson torna sensível a geografia móvel da informação, normalmente invisível. (LÉVY, 1999, p. 92).

Através da cibercultura torna-se possível a criação e divulgação de informações numa agilidade nunca antes vista. Com isso, o processo educativo deixa de ter o professor como centro e traz o aluno como principal personagem na construção de conhecimentos, no sentido

de acesso a diferentes informações, bem como, na criação de novas informações e conhecimentos.

Diante desta realidade torna-se ainda mais importante o papel do professor na construção de conhecimentos e na formação de seus alunos. Cada vez mais necessário, o trabalho de mediar e orientar para melhor aproveitar todos os recursos e informações disponíveis à formação pessoal e profissional de todos os envolvidos nesse processo.

Falar em processo de ensino-aprendizagem no contexto atual necessita de reflexões a respeito das condições e realidades dos envolvidos. Entender o contexto no qual o acesso informacional está a um toque em diferentes dispositivos tecnológicos a respeito de qualquer assunto e em qualquer lugar, não necessitando de um espaço físico definido. Diante dessa realidade, o professor tem papel fundamental como orientador e mediador na construção de conhecimentos e formação profissional de seus alunos.

Mais importante que o próprio conhecimento necessário ao professor na sua relação com os alunos, é a maneira como esse relacionamento acontece. Falando sobre aprendizagens personalizadas e aprendizagem coletiva em rede, Levy (1999, p. 158) salienta que “(...) o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.”

Animar no sentido de permitir que os alunos possam desenvolver seus estudos através da pesquisa, aguçando a curiosidade em buscar mais informações, bem como, possibilitar a construção de novos saberes a partir de uma construção própria com embasamento nos estudos realizados. É imprescindível considerar o uso das diferentes tecnologias para a realização da pesquisa e construção de conhecimentos.

Avaliando esse cenário, exige-se que os professores incorporem à sua prática diária essas tecnologias, visando ao favorecimento da aprendizagem necessária à atuação na sociedade atual. A inclusão da imagem, do som e dos movimentos, colocada nas instituições de ensino a serviço das diversas áreas do conhecimento, enriquece as experiências dos alunos, tornando a universidade mais viva e dinâmica.

Os recursos que se apresentam através da tecnologia, tornam-se aliados e importantes agentes de mudanças para o processo de construção do conhecimento, porém é preciso comprometimento especialmente dos professores desenvolvendo práticas pedagógicas em que as tecnologias possam ser utilizadas como ferramentas para estimular o aprendizado.

REFERÊNCIAS

CERUTTI, Elisabete. **Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____; GIRAFFA, Lucia M. M. **Uma nova juventude chegou à universidade: e agora professor?** Curitiba: CRV, 2015.

COUTO, Lúcia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do Ensino Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LEMO, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina, **Educação e Pedagogia Universitária: até que ponto formamos docentes para o ensino superior?** Curitiba: CRV, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1983.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In **Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOOK TALK COMO INCENTIVO À LEITURA: UMA APRESENTAÇÃO DA ESCRITORA TRINDADENSE CONTEMPORÂNEA MERLE HODGE

**Tais Levulis
Jardel José Outeiro da Silva
Denise Almeida Silva**

Resumo: Esta comunicação discute o *book talk* como incentivo à leitura. Inicialmente, consideram-se os desafios a tal incentivo no contexto dos nativos digitais, dado o modo peculiar como pensam e processam a informação. Após caracterizar a geração y, prossegue-se definindo o que é *book talk* e seu formato básico. A seguir descreve-se o processo de elaboração de um *book talk*, o qual teve por finalidade apresentar o romance *Crick crack monkey*, de Merle Hodge, escritora e ativista trindadense. A escolha justifica-se pelo fato de que a autora tem sido alvo de nosso estudo e pesquisa desde agosto de 2016 e porque, dado o contexto sociocultural distante do brasileiro, relativo a um outro país (Trinidade), o romance é ideal para testar a eficácia do formato *book talk* para estimular a curiosidade pela leitura, já que dificilmente um adolescente brasileiro optaria pela leitura da obra de forma espontânea. Finalmente, relata-se a receptividade do público, e conclui-se pela viabilidade do uso desse formato, e o interesse despertado por ele. A apresentação encontra seu referencial teórico em Liliam Silva (2011), Renata Prado Alves Silva (2016), Pelle Snickars e Patrick Vonderau (2009), os quais proveem informação sobre leitura e cultura digital, booktubers, nativos e imigrantes digitais.

Palavras-chave: Book talk; Booktuber; Nativo Digital; Merle Hodge; Incentivo à leitura.

PENSANDO A LEITURA NO CONTEXTO DA “GERAÇÃO Y”

Com a era tecnológica cada vez mais influente na vida das pessoas, manter o hábito e interesse pela leitura, em nossos alunos, torna-se um desafio constante. Para o educador Marc Prensky, os jovens que são nativos digitais estão acostumados a obter informações de forma rápida, e geralmente recorrem às mídias digitais ao invés das mídias impressas. Prensky destaca que esta geração “pensa e processa informações de forma diferente” (2010), e a inserção direta na era tecnológica faz com que estejam familiarizados com esta linguagem digital. Palfrey e Gasser apresentam opiniões semelhantes à de Prensky, e caracterizam a geração y ou *millennials* (outras nomenclaturas atribuídas aos nativos digitais) como pessoas que possuem uma “*persona online*” (2008), característica que só é possível devido aos recursos tecnológicos disponíveis, o que os torna diferentes das outras gerações.

Enquanto, em épocas passadas, durante a adolescência os jovens escreviam seus pensamentos e segredos em pequenos diários, trancados com cadeado para evitar a acessibilidade de outras pessoas além deles mesmos, os nativos digitais compartilham suas informações próprias, tornando-as públicas por meio de vários sites de interação social. Além de interagirem com pessoas que possuem a mesma linha de pensamento, ou não, criam conexões com outras pessoas com quem talvez nunca terão a possibilidade de se encontrar além do ambiente virtual.

Os nativos digitais podem ser facilmente notados em qualquer ambiente, pois carregam junto de si diversos aparelhos digitais e utilizam vários deles ao mesmo tempo. Por exemplo, um aparelho celular, além de fazer e receber mensagens e ligações serve também para o entretenimento, pois há a possibilidade de tirar e enviar fotografias, enviar emails, ouvir músicas e até mesmo assistir o canal preferido da televisão. Esses *millennials* são do tipo multitarefa, tendo o hábito de fazer várias coisas ao mesmo tempo. Fazendo os temas, o jovem pode estar assistindo à uma série, baixando suas músicas favoritas e também interagindo com outras pessoas (amigos, reais e/ou virtuais) por aplicativos e redes sociais.

Embora essa tecnologia alcance também as gerações mais velhas, as quais aderem a elas no curso de sua vida, vindo a ser os chamados “imigrantes digitais” (PERSKY, 2001), muitos deles ainda sentem receio de fazer uso delas, ainda que disfrutem do conhecimento para fazê-lo. Podemos notar isto ao imprimirem emails ao invés de lê-los direto na tela, ao escreverem textos a mão para depois digitá-los no editor de texto em seu computador, ou até mesmo procurar informações em mídias impressas. Essas características são essenciais para diferenciarmos imigrantes digitais de nativos digitais: atitudes como as exemplificadas são impensáveis para os integrantes da *geração y*.

Pensando no contexto sala de aula, o que estaria faltando para que os alunos pudessem demonstrar o mesmo nível de empolgação em relação à atividades de ensino-aprendizagem escolares? Como podemos tornar nossas aulas significativas e mais interessantes, ou que chamem a atenção tanto quanto um *game* ou até mesmo um filme cinematográfico? Uma possível resposta é tornar todos esses recursos tecnológicos a nosso favor e repensar nossa prática pedagógica. Podemos fazer um planejamento focado na interação, se possível na interação digital, pois é desmotivador para um aluno do século XXI chegar na sala de aula e o foco principal ser apenas um livro didático, se da porta para fora da escola até mesmo para o aluno atravessar a rua tem-se um sinalizador digital, semáforo. Palfrey e Urs (2008) enfatizam que pais e professores precisam se envolver nesse processo de desenvolvimento de

competências que amplifique o senso crítico quanto ao uso desses recursos, ferramentas e acessos aos ambientes virtuais. Para estes autores, com um elo de parceria entre os nativos e os imigrantes digitais, entre os alunos e os professores, a navegação pelo terreno aventuroso e duvidoso do mundo digital poderá ser utilizada nas práticas educativas. Porém, tanto os educadores quanto os pais, a fim de se tornarem efetivos em suas ações e propostas, devem se familiarizar com as ferramentas digitais que esses jovens utilizam, para assim, aprender como podem interagir e fazer o uso deles no cotidiano escolar. E para que consigamos conquistar do aluno o seu comprometimento escolar, e fazer com que se preocupe com o próprio aprendizado, Pescador nos diz que é primordial nós, educadores, sabermos que:

suas expectativas, desejos e necessidades estão relacionados à informações e aos recursos interativos, referentes a experiências reais de vida, mesmo que essa vida real pertença a um de seus avatares. Deveríamos reconhecer que o uso educacional da Internet e de recursos e ferramentas digitais acontece fora das atividades escolares, longe da orientação de seus professores. (2009, p.9)

À vista disso, é essencial ficarmos atentos às “exigências” que esses alunos trazem consigo, na sua bagagem vital. Podemos e devemos basear nossos planejamentos em atividades dinâmicas que possibilitem o aluno fazer o uso desses conteúdos digitais, que estão disponíveis e dispostos à utilização. Em conformidade com Levin e Arafeh (2009, p. 4), se quisermos colocar em prática o “aprender a aprender”, precisamos ter em mente que este processo “acontece de forma mais natural quando você e outro participante estão situados em uma comunidade de prática”. Isso quer dizer que o professor, além de educador, deve ser humilde e humano para que possa ensinar, contudo também possa aprender. O professor deve se mostrar presente nesta zona de ensino aprendizagem, sempre atento ao que o aluno não sabe e também ao que ele mesmo não sabia e, assim, tornar-se parte desse ambiente de trocas de conhecimentos para que, no uso das tecnologias, sejam parceiros de caminhada, aluno e professor.

BOOK TALK COMO FERRAMENTA DE INTERAÇÃO ENTRE LEITURA X NATIVO DIGITAL

Precisamos de metodologias ajustadas à época que estamos vivendo. Uma ótima estratégia para instigarmos nossos jovens, que instintivamente sentem certa aversão à leitura, é apresentar a eles um *book talk*. Além de moderno, é interessante e mantém os jovens atentos

e, após a visualização, instigados a lerem, pois esta é a intenção do *book talk*: convencer o espectador a ler algo que lhes é apresentado. De acordo com o site *Books and Authors*, um *book talk* “is an effective way to share great books with others. [It] will entice your peers to read a book you have read by engaging their interests and inviting them into a story.”

Considerando que o propósito do *book talk* é convencer alguém a ler um livro, o autor recomendar iniciar o vídeo com algo que chame a atenção do futuro leitor, apresentar o conteúdo da obra, sem contar sua resolução, e, finalmente, despertar ainda mais a curiosidade do leitor, deixando uma interrogação no ar, para incentivar à leitura da obra. Também não devemos descuidar o quesito tempo: o vídeo deve, no máximo, durar 4 minutos, pois passando deste tempo torna-se cansativo.

Utilizando um *book talk*, podemos apresentar desde uma obra canônica até uma obra contemporânea, pois a forma com que é apresentado é diferente e o diferente chama mais atenção, tornando-se mais interessante na perspectiva do modo de processar informação típico dos nativos digitais. Dada dificuldade de chamar a atenção de um *millennial*, tudo o que nós, professores, formos levar para a sala de aula deve ser, de certa forma, inovador.

Ultimamente, muitos vídeos sobre *book talk* estão sendo publicados por meio da rede virtual do *YouTube*. O *YouTube* é um site que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital; denomina-se “*booktuber*” o indivíduo que mantém um canal no *YouTube* dedicado à literatura e ao hábito de ler. Tipicamente, *youtubers* fazem resenhas de livros, promovem discussões, dão sugestões sobre como organizar sua leitura e até mesmo contam suas experiências a partir da leitura das obras. Segundo Vonderau e Snickars (2009) “any video can easily be embedded within virtually any digital medium.” Então, um *book talk*, quando exposto na rede *YouTube* ou em qualquer outra rede social, além de ter um alcance inimaginável, pode ser visto em qualquer lugar, por qualquer espectador.

Além de melhorar o reconhecimento textual e a compreensão da escrita, ferramentas digitais, como um *booktalk*, podem habilitar os jovens a terem os olhos voltados para a leitura de forma diferente, pois além de ser uma forma de apresentação de um livro, diferente da forma tradicional que geralmente lhes é apresentada, é uma forma de instigá-los a querer saber mais sobre o que está sendo apresentado. E é por esse caminho, se sentir instigado, que inicia o caminho de uma pessoa leitora. Só fazemos aquilo que sentimos prazer; para que a leitura se torne um hábito. E para que se torne um hábito, precisamos “provar” aos nossos jovens quão bom é ler, e quão bom é podermos criar imagens fictícias em nossas mentes

durante o ato. Nesse sentido, o book talk, é uma das opções que a diversidade tecnológica coloca a nosso alcance para utilizarmos enquanto educadores e enquanto formadores de leitores.

UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE UM *BOOK TALK*

Ao tomar contato com o conceito de *book talk*, decidimos experimentá-lo. Para tanto, foi necessário, inicialmente, escolher um assunto. Optamos por tratar sobre a autora sobre a qual estamos dedicando nosso campo de pesquisa, Merle Hodge. Nascida em 1944, em Curepe, Trinidad, Hodge dedicou grande parte de sua carreira à exploração da identidade cultural caribenha a partir de uma perspectiva pós-colonial. Suas obras demonstram a influência que a cultura, a linguagem e a educação colonial tiveram sobre o país com relação a gênero, raça e classe social, na formação da identidade cultural trindadense.

Em 1970, publicou seu primeiro romance, *Crick, Crack, Monkey*, romance sobre o qual realizamos o *book talk*. O livro conta a história de Tee, uma menininha que vive entre duas comunidades negras contrastantes: uma, refletida por sua tia Beatrice, com seus valores de classe média e valorização da cultura britânica; a outra, exemplificada por sua tia Tantie, que valorizava a cultura afrodescendente e era constituída por pessoas de classe social inferior.

A obra, que tem como contexto histórico o processo de colonização (política e cultural) da Jamaica sob o poderio britânico, instiga a pensar a real emancipação do país na fase pós-independência política; distancia-se, por esse ângulo, da realidade do leitor brasileiro médio, embora a personagem principal, a adolescente Tee, seja alguém com quem o leitor possa vir a ter empatia. Dessa maneira, o romance *Crick crack monkey* configurou-se como ideal para testar a efetividade do *book talk*, já que o contexto sociocultural relativo a um outro país, no caso Trinidad, faz com que se torne mais difícil um adolescente brasileiro optar por sua leitura de forma espontânea.

Uma vez decidido o tema, o segundo passo foi planejar e realizar a filmagem. Reunimo-nos em um ambiente calmo para que pudéssemos gravar o vídeo. É importante destacarmos que, para que pudéssemos ter variação de opções para a edição do vídeo, escolhemos um ambiente que tinha o fundo verde, pois uma parede verde, por exemplo, possibilita que retiremos o fundo e o ambientemos da forma que quisermos.

Com o roteiro de fala já planejado, iniciamos a sessão de gravação e para isto,

utilizamos apenas a câmera de um celular e um gravador de voz. Para dar estabilidade à imagem do vídeo, criamos uma espécie de apoio para o celular. Isso foi feito de maneira caseira, com equipamentos encontrados no próprio lugar (cadeira e caixas de sapato). Quanto à voz, utilizamos outro celular para a gravação, pois o som apenas do celular que estava filmando não seria capaz de captar todos os sons e falas dos protagonistas. Para isso, utilizamos fones de ouvido com entradas de áudio. Este segundo celular e os fones de ouvido, que foram usados para captar a voz, foram utilizados de forma discreta. Para a filmagem, foi necessário apenas dois participantes: um, para cuidar dos detalhes técnicos da gravação, e o segundo para atuar como apresentador do *book talk*. Durante a gravação, os detalhes técnicos do vídeo incluíram: conferir a estabilidade da imagem enquanto o vídeo estava sendo gravado, deixar a imagem focada na protagonista e também mudar o ângulo da câmera, pois dependendo da luz do sol, poderia interferir no processo de edição mais tarde. Enquanto Já a autora nomeada Tais, ficou com a parte do áudio, da interpretação e das roupas. Para a gravação do áudio colocávamos o fone de uma maneira que não ficasse muito aparente no vídeo, de uma forma que permitisse que o lado da captação de som do fone ficasse do lado externo. O aplicativo utilizado para a gravação do áudio foi um aplicativo que normalmente é encontrado na maioria dos celulares android: o "gravador de voz", o qual funciona muito bem para vídeos caseiros. Ficou a cargo da apresentadora conferir se os áudios estavam sendo gravados da maneira correta e sem interrupções.

Planejamos fazer algo que parecesse natural e divertido, mas sem perder o foco do vídeo. Para obtermos perfeição na atuação, foram feitas múltiplas filmagens: gravamos mais de uma hora para uma cena de dez segundos, mas logo após quatro horas e meia de gravação tivemos em mãos o objeto que mais tarde passaria pela verificação dos detalhes técnicos e montagem do vídeo *book talk*. Quanto às roupas utilizadas, pensamos em diferenciá-las e adequá-las às personagens do livro, para destacar quão diferentes eram as personagens principais do livro *Crick Crack Monkey*. Assim, para caracterizar Tee enquanto convivia com a tia Beatrice, de classe alta e afiliada aos padrões culturais ingleses, a apresentadora do *book talk* vestiu esporte fino (passeio); já para interpretar Tee em convívio com tia Tante, mulher de classe social mais baixa, e que cultivava a cultura africana, escolheu roupa esporte, e turbante.

O tempo de gravação, com as cenas já ordenadas foi de duas horas, mas com as cenas repetidas, cenas refeitas e cenas retiradas, totalizaram-se quatro horas. Contando o tempo total, com tudo gravado e mais as ideias discutidas antes, no ato e depois da gravação,

juntamente com as trocas de personagem, os testes, e os treinamentos das encenações fora da câmera, resultou quase seis horas.

A edição foi feita em um computador de sistema operacional windows 10, com o programa nomeado "*Camtasia Studio*", o qual é um programa de edição que disponibiliza vários recursos de edições básicas. Primeiramente, os arquivos de vídeo e áudio foram transferidos do celular via USB para o computador. Em seguida, foi preciso utilizar também o programa "*Formact Factory*", para podermos modificar os formatos dos arquivos para outros que possam ser lidos por diversos programas, no caso, no formato que pode ser lido pelo *Camtasia*. Com os formatos adequados, começamos a edição pelo *camtasia*. O primeiro passo realizado no *camtasia* foi o recorte de partes que não necessitariam estar no vídeo. Depois de ter as cenas cortadas, partimos para a edição dos áudios. Cortamo-los cuidadosamente, adequando às falas do vídeo. Este momento é primordial e deve haver muito cuidado, pois caso haja falha ou descompasso no momento exato da fala do vídeo com o áudio, pode causar a sensação ao espectador que o vídeo tenha sido dublado. Esse processo é o mais demorado, já que os cortes de áudio e vídeo devem ser feitos separadamente e depois colocados juntos no momento exato. Com a edição básica já completa, partimos para colocar os efeitos no vídeo. No áudio das falas colocamos trilhas sonoras retiradas da internet em sites de músicas que são disponibilizadas gratuitamente e também utilizamos alguns pequenos efeitos de áudio que são disponibilizados pelo próprio programa de edição, como por exemplo, o efeito de *fade in* e de *fade out*, e também efeitos que aumentam e diminuem o volume da voz.

Utilizamos também recursos para mudar o tom de cor da imagem; o efeito que foi essencial na parte de edição foi o *Chroma key*. Este efeito é uma técnica que possibilita colocarmos uma imagem sobre a outra. Como gravamos o roteiro em um ambiente que era verde, foi perfeito para a edição. Retirando a cor verde do vídeo e acrescentando os recursos disponíveis no *camtasia*, foi possível ambientarmos o vídeo com várias imagens, dando a impressão que realmente estávamos em vários outros lugares, quando na verdade, estávamos o tempo todo à frente de um fundo verde.

Figura 1



página (Figura 1).

Todos esses processos de edição duraram em torno de oito horas, desde reassistir cada pedaço do vídeo para ver as partes que deveriam ser colocadas no projeto final, escutar várias vezes o áudio e a cena para que ficasse no ponto ideal, tirar o fundo verde do vídeo, colocar outro e utilizar as ferramentas de edições no vídeo. Depois de finalizados todos os passos de edição acima detalhados, o vídeo foi renderizado para um formato que pudesse ser assistido em computadores, celulares e até mesmo compartilhado em redes sociais.

Como podemos observar não há muito mistério que impeça qualquer indivíduo de criar seu próprio *book talk*. Com apenas um aparelho celular e um pouco de criatividade podemos representar a história que quisermos.

A última etapa era testar o formato, o que foi feito durante uma seção de comunicação do simpósio Novos Olhares: *leitur@*, ensino e mundo *digit@l*. Logo após apresentado o *booktalk*, os espectadores ficaram maravilhados com o formato da apresentação. A maioria nem sabia da existência deste modelo de exposição literária e se interessaram muito para utilizarem e moldarem esse recurso em suas práticas pedagógicas. Questionamos se, na opinião deles, qual recurso teria mais sucesso na nossa prática de incentivo à leitura: simplesmente fazendo uma explanação oral ou utilizando recursos midiáticos distintos do “já visto”. O retorno às perguntas foi excelente. A apresentação foi considerada criativa,

extremamente significativa no sentido tecnológico inserido no âmbito secular, diferente, inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, concluímos que o *book talk* é uma ferramenta de excelente aplicabilidade no âmbito escolar, com potencial para atrair nativos digitais à leitura. Atualmente, com as redes sociais ativas na vida de quase todos, podemos torná-las nossas aliadas à prática educativa. Por que não criar um *blog* para compartilhar comentários sobre leituras feitas pelos alunos? Não necessariamente as que são exigidas na grade curricular, mas as dos gostos dos alunos. Outro ponto importante é não utilizar as palavras anteriormente empregadas, “leituras exigidas na grade curricular”, pois o que é feito por obrigação, ao invés de aproximar, só vai afastar o jovem e fazer com que ele não sinta prazer pelo ato de ler.

Podemos criar um *book talk* para falar sobre qualquer assunto, fazer comentários sobre livros e sobre leituras que tenhamos feito. Além de tecnológico, é algo “moderno”, comparado ao simples incentivo oral, não mediado por recursos tecnológicos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

Books and Authors: Lesson plans, booktalks, discussion guides, author interviews, and other classroom resources for teaching with the best children’s books. Disponível em: <<https://www.scholastic.com/teachers/books-and-authors/#booktalks>>. Acesso em: 12 maio 2017.

HODGE, Merle. Challenges of the struggle for sovereignty: changing the world versus writing stories. In: CUDJOE, Selwyn R. (ed.). **Caribbean women writers: essays from the first international conference**. Wellesley: Calaloux, 1990, p. 202–08.

LEVIN, Douglas; ARAFEH, Sousan. The digital disconnect: The widening gap between Internet-savvy students and their schools. In: **Pew Research Center- internet and technology**. Disponível em: <<http://www.pewinternet.org/2002/08/14/the-digital-disconnect-the-widening-gap-between-internet-savvy-students-and-their-schools/>> Acesso em: 17 abr. 2017.

LEVULIS, Tais; OUTEIRO, Jardel. *Book talk*: Merle Hodge. Seberi: 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=upg5MD81Bt8>> Acesso em: 11 maio 2017.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Born digital – understanding the first generation of digital natives*. New York: Perseus Books, 2008.

PESCADOR, Cristina. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. *Anais do Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinf/eventos/cinf/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

PRENSKY, Marc. Digital natives. In: Mark Pressk- blog. Disponível em: <<http://marcprensky.com/digital-native/>>. Acesso em : 18 abr. 2017.

_____. Digital natives, digital immigrants. *On he horizon*, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://marcprensky.com/from-digital-natives-to-digital-wisdom/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SILVA, Liliam. Quem são os nativos digitais?. In: Educação- a- distância.com. *Blog*, 28/01/2013. Disponível em: <<http://www.educacao-a-distancia.com/quem-sao-os-nativos-digitais/>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

VONDERAU, Patrick. SNICKARS, Pelle. (Orgs.) *Theyoutube reader*. Stockholm: KB, 2009.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tânia Mara Rubin Deutschmann

Resumo: O artigo foi realizado com o objetivo de evidenciar a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na alfabetização e letramento de crianças de Educação Infantil. Discute, portanto, a importância das TDICs na Educação Infantil para desenvolver habilidades nas crianças que serão imprescindíveis para a aprendizagem da leitura e escrita. Destaca ainda as contribuições pedagógicas destas tecnologias na Educação Infantil. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. De resultado, verificou-se que é possível utilizar as (TDICs) no processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos da Educação Infantil, oportunizando o acesso aos meios digitais em sala de aula e ofertando atividades lúdicas de interesse da criança, partindo, portanto, de sua realidade. O estudo aponta para a necessidade de qualificação do professor em manusear as ferramentas digitais, tendo em vista que o aluno está imerso no mundo digital.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, as crianças já nascem imersas no mundo digital, o que possibilita conhecer e interagir com o mundo à sua volta. Nesse sentido, a escola tem um grande desafio à frente, qual seja, o de superar a sua forma tradicional de ensino e propor um ensino articulado com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), despertando, dessa forma, o interesse de aprender. Para isso, é preciso que a escola ofereça as condições de acesso aos meios digitais e o professor tenha qualificação para utilizar essas ferramentas digitais em sua prática pedagógica.

O objetivo do estudo consiste em evidenciar a importância das TDICs na Educação Infantil para o processo de letramento, ou seja, a capacidade de o indivíduo ler, interpretar e contextualizar as informações, aplicando-as no seu dia-a-dia em busca de melhores condições de vida, ou seja, no exercício de sua cidadania.

Para entender a complexidade que permeia a temática da pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual será aprofundada com uma pesquisa qualitativa a ser realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil.

Procurou-se responder a seguinte questão: “Como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) contribuem com o processo de alfabetização de crianças em Escolas de Educação Infantil?” O artigo faz, portanto, uma breve reflexão sobre o uso das TDICs na aprendizagem das crianças de Educação Infantil.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, desde pequena, já tem contato com as TDICs pelo acesso ao celular ou computador e, com grande facilidade, manuseia essas ferramentas, as quais o professor precisa também saber utilizar para poder oferecer um ensino prazeroso na Educação Infantil no que se refere às habilidades de leitura e escrita dos pequenos. Segundo Mello e Vicária (2008, p. 486),

Crianças com menos de dois anos já se sentem atraídas por vídeos e fotos digitais. A intimidade com o computador, porém, costuma chegar aos quatro anos. Nessa idade, já deslizam o mouse olhando apenas para o cursor na tela. Aos cinco, reconhecem ícones, sabem como abrir um software e começam a se interessar pelos primeiros jogos virtuais, como os de associação ou de memória.

Portanto,

Trata-se de uma geração de crianças com habilidades para manusear aparelhos tecnológicos antes mesmo de saber falar. Por isso, a necessidade, cada vez maior, da escola desenvolver atividades pedagógicas com as TDICs desde a Educação Infantil, para que estas crianças possam ampliar os saberes necessários ao desenvolvimento das suas habilidades. (BARBOSA et al, 2014).

Os autores ressaltam a importância das TDICs na Educação Infantil para que a criança amplie saberes que contribuirão com o desenvolvimento de habilidades em todos os aspectos: cognitivo, social, emocional etc., porém, segundo Faustine (2010),

[...] a educação trabalha com a linguagem escrita, e a cultura atual vive por uma nova linguagem, a da televisão e a da informática, particularmente a linguagem da Internet. A cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet. Por isso, as crianças que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. Elas já estão nascendo com essa nova cultura, a cultura digital.

Os obstáculos encontrados pela escola, como se verifica, porém não residem somente no aspecto físico - aquisição de computadores -, mas, fundamentalmente, na relação que a

tecnologia estabelece com a educação, que exige uma nova proposta pedagógica e uma nova organização das escolas, o que pressupõe mudar a forma de trabalho.

A prática pedagógica do professor ainda está muito centrada na escrita, no papel, pela dificuldade que o mesmo tem de acompanhar a evolução tecnológica e usar as ferramentas digitais como recurso pedagógico. Para isso, é necessário que escola e professor estejam preparados. A primeira oferecendo as condições de acesso às mídias eletrônicas, e o segundo, com qualificação para manusear os instrumentos, pois a criança está muito à frente de pais, professores e escola no que se refere ao manuseio de tais ferramentas. Como estaca Faustine (2010), “Para acompanhar esses aprendizes audaciosos da geração digital, o professor também tem que mudar seu perfil e sua prática pedagógica”. O mestre agora precisa, portanto “ser um pesquisador virtual.”

Na Educação Infantil, o uso dessas tecnologias precisa ter um caráter educativo. Elas precisam, portanto, estar inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e devem ser compreendidas como proposta pedagógica que contribua com aprendizagens relevantes e socialmente significativas. Não podem ser vistas como apenas uma ferramenta à disposição da escola (BARBOSA et al, 2014).

Prosseguem os autores ao dizer que inserir as mídias digitais numa sala de aula de Educação Infantil é muito importante, pois as crianças já têm acesso às tecnologias, não apenas aos jogos e brincadeiras, mas também a todo tipo de comunicação, que proporcionam habilidades e facilidades para resolver situações do dia-a-dia. Não há, portanto, como a escola fugir de propostas pedagógicas que envolvam o uso destas tecnologias. Elas já fazem parte da vida da criança.

Diferentemente de outras modalidades de ensino, na Educação Infantil considera-se importante ter os computadores em sala de aula junto aos alunos, para que eles compreendam como funciona e para que o professor possa orientar a aprendizagem dos mesmos, pois a criança ainda está construindo sua autonomia. A criança aprende com material concreto, e a proximidade com os computadores auxilia a aliar os trabalhos de sala de aula com as atividades propostas.

No que se refere aos professores, Barbosa et al (2014) destacam que a inserção das tecnologias digitais no processo exigem transformações pedagógicas na prática e na formação do professor, mas não se pretende formar professores especialistas. O que se quer é professores que consigam trabalhar as tecnologias digitais de informação e comunicação como tecnologias educacionais inseridas em uma proposta pedagógica.

Neste momento, os profissionais de educação e linguagem precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais [...] para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar, letrar e letrar digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente no Século do Conhecimento (XAVIER, s.d).

Nas palavras do autor, verifica-se que hoje é preciso mais que alfabetizar ou letrar; é preciso letrar digitalmente, o que significa utilizar as ferramentas digitais para ensinar a ler, escrever e contextualizar as informações para compreendê-las e aplicar na resolução de situações do dia-a-dia.

INSERÇÃO DA CRIANÇA NO MUNDO DO LETRAMENTO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS

A interação da criança com as novas TDICs - TVs, vídeo game, tablete game, computador - podem auxiliá-la a ir se apropriando da norma culta de modo mais significativo. Dessa forma, elas contribuem com o processo de letramento e alfabetização das crianças de 5 e 6 anos de idade que conseguem assimilar com maior facilidade as informações transmitidas pelas tecnologias (FAUSTINE, 2010). Para a autora,

O letramento digital é uma necessidade educacional. Os educadores precisam apoiar iniciativas pedagógicas inovadoras e eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e ambientes de tecnologia digital, por exemplo) para que possam enfrentar os desafios que estão sendo colocados atualmente: a inserção no meio digital. (FAUSTINE, 2010).

Como salienta a autora, o mundo digital faz parte das escolas porque a criança já chega com todas as informações e meios de comunicação possíveis. O professor da Educação Infantil precisa aliar a nova tecnologia à sua metodologia de ensino para dar conta dessa nova realidade, pois as crianças não se contentam mais as histórias contadas ou com brincadeiras de roda. Elas estão no mundo virtual, e o professor precisa aproveitar esse mundo tecnológico para ir introduzindo-as no processo de letramento. O mundo tecnológico propiciou muitas experiências e comunicações da criança, mas a criança já traz com ela uma bagagem de experiências.

A aprendizagem da criança, conforme enfatiza Vigotski (1989 apud BARBOSA et al, 2014), é iniciada muito antes da aprendizagem escolar, porque ela já possui uma história anterior, ou seja, nunca parte do zero. O professor exerce o papel de mediador nesse processo

de desenvolvimento da criança, por ser ele o responsável pelo planejamento e realização das atividades que contribuirão para o seu desenvolvimento.

As tecnologias só vêm a acrescentar no desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização e letramento. Bem usadas, elas podem instigar o gosto pela leitura e escrita pela diversidade de gêneros textuais e ferramentas do dia-a-dia da sala de aula. O tablet e o computador são ferramentas imprescindíveis nesse processo. O professor pode trabalhar com histórias na internet, instigando o aluno a contar a história que viu, perguntando sobre os personagens, solicitando que reproduza em desenhos, na fala. Assim, irá desenvolvendo a capacidade de interpretação, raciocínio, expressão, ampliando, dessa forma, as potencialidades para a leitura e escrita. A criança tem o domínio do teclado porque já tem domínio do computador. Dessa forma, o professor irá introduzindo as letras, e a criança se apropriando da escrita formal. O jogo e as brincadeiras na internet são meios também de introduzir o letramento. O jogo desenvolve os processos cognitivos, estimulando sua capacidade de aprender de forma diferente e lúdica.

Nesse aspecto, é importante compreender o que significa alfabetização e letramento, pois está se tratando aqui do letramento, que não se resume a ler e escrever, mas a estabelecer as relações daquilo que se vê, ouve ou lê com o mundo.

Alfabetização compreendida como “a ação de alfabetizar e tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 1998). Ainda, segundo pesquisas brasileiras em curso na Linguística, com respaldo em Kleiman (1995), Soares (1998) diz que:

[...] alfabetizado seria aquele sujeito que adquiriu a tecnologia de escrita, sabe decodificar os sinais gráficos do seu idioma, mas ainda não se apropriou completamente das habilidades de leitura e de escrita, isto é, aquele indivíduo que, mesmo tendo passado pela escola, ainda lê com dificuldade, de modo muito superficial e escreve com pouca frequência e, quando escreve, produz textos considerados simples (bilhetes, listas de compras, preenchimento de proposta de emprego e coisas do gênero).

Com relação a letramento, Amaral (2010) destaca que:

Letramento vem da palavra *literacy* (origem inglesa), que é a condição de ser letrado, educado, que tem a habilidade de ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. Fica a palavra letramento definida como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita e o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (AMARAL, 2010)

De acordo com Kishimoto (2002, p. 15 apud FAUSTINE, 2010),

O letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e, assim, participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado. A brincadeira oferece oportunidade para a criança explorar, aprender a linguagem e solucionar problemas.

Dessa forma, a introdução da alfabetização na Educação Infantil não pode ser trabalhada meramente o aspecto formal da escrita, mas o desenvolvimento da capacidade da criança de ler, interpretar, traduzir, se expressar, pois são essas capacidades que darão suporte para exercer sua cidadania, sendo sujeito autônomo e participativo na construção de uma sociedade melhor.

Em resumo, se aprende ler a partir daquilo que se vivencia no dia-a-dia. Portanto, para Vygotsky (1991, p.133 apud AMARAL, 2010), "ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida, que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira, por exemplo, a fala". Isto, segundo Amaral (2010), acontece quando a criança aprecia uma história. Ela pede aos pais e educadores que contem de novo a mesma história até que decore a história. Dessa forma,

A linguagem escrita vai adentrando no mundo da criança pela literatura infantil, tornando-se tão normal e corriqueira quanto à linguagem oral. Começando-se com o que a criança gosta, que são as histórias, logo ela irá se interessar em ler o mundo que a cerca e verificar como isso é possível. (AMARAL, 2010).

Com as TDICs se torna mais fácil trabalhar a introdução do letramento, pois a criança tem acesso a diversos materiais e uma variedade muito grande de textos. Ao professor caberá ter criatividade para trabalhar com esses materiais e informações e propor atividades que despertem o gosto e o desejo pela leitura. Dessa forma, o aluno vai ingressando no mundo do letramento, pois, segundo Xavier (2008), nenhuma criança deixa de usar o computador por não saber ler e escrever. A alfabetização tradicional - ler, escrever e contar - torna-se mero pressuposto. O desafio que se apresenta ganha nova dimensão com o mundo digital, em particular com novos textos virtuais.

Quanto mais o professor estimular os alunos com esses recursos maior será o seu desenvolvimento. Eis o desafio ao professor: saber lidar com as tecnologias digitais, para

promover a interatividade da educação, para que ambos – alunos e professor - se tornam objeto do conhecimento.

Ao brincar com objetos tecnológicos, como com o celular, o tablet, a lousa digital, site com jogos educativos que funcionem ou apenas no faz de conta, as crianças aprendem por meio do jogo simbólico, desenvolvendo a imaginação; e promovendo a autonomia (BARBOSA, 2014). Os jogos virtuais facilitam a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de interação que oferecem (AMARAL, 2010).

Vygotsky (1989, p. 111 apud BARBOSA et al, 2014) salienta a posição que esses os objetos ou brinquedos ocupam na vida da criança,

No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço da madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.

De acordo com essa compreensão, as TDICs vistas de maneira isolada não têm significado. Elas só tem significado se a criança interagir com ela, dando vida à história, sentido ao jogo, vida à brincadeira. Essa interlocução da criança com o objeto do conhecimento é que faz com que amplie suas capacidades em todos os sentidos. A criança desenvolve os aspectos cognitivo, moto, emocional, social, porque na brincadeira, no jogo ou na historinhas, ela vive aquela situação. Usa coordenação motora, imaginação, o raciocínio, interage com as outras crianças, capacidades imprescindíveis para a etapa seguinte, a alfabetização.

As atividades precisam ser trabalhadas em sintonia com o fazer pedagógico, de modo que despertem na criança a imaginação criadora. Trabalhar diretamente com as TDICs ajuda a criança compreender significados e sentidos, construindo o jogo-simbólico e, consequentemente, contribui com o desenvolvimento humano.

Nesse aspecto, Monteiro (2008 apud FAUSTINE, 2010) chama a atenção para as mudanças ocorridas no universo da brincadeira infantil e esclarece que, com o advento das novas TDICs, a escola precisa acompanhar o processo de modernização. O brincar tem se modificado devido à diminuição das brincadeiras tradicionais. Devido a tais mudanças da sociedade, as brincadeiras têm se tornado cada vez mais virtuais, o que não vale dizer que isso seja menos eficiente, mas que muda a forma de pensar. Conforme Pais (2005, p. 144 apud FAUSTINE, 2010),

O sucesso do uso do computador como uma tecnologia que pode favorecer a expansão da inteligência depende da forma como ocorre a relação entre o usuário e as informações contidas no programa por ele utilizado. Quanto mais interativa for essa relação, maiores serão as possibilidades de enriquecer as condições de elaboração do saber. Este é um dos principais argumentos para justificar a importância do estudo da interatividade no contexto da inserção dos computadores na educação escolar.

Como visto, não há como excluir as crianças do contato com as TDICs, e elas contribuem muito com o desenvolvimento de novos aprendizados. É preciso rever teorias e modelos de ensino que ainda estão muito presos a uma metodologia de ensino tradicional.

Na concepção de Folque (2011apud BARBOSA, 20214), duas são as causas dessa preocupação, a falta de conhecimento dos pais acerca das tecnologias e as dificuldades de estabelecer limites sobre os filhos. No que se refere aos pais, considera-se preocupações relevantes, mas acrescentar-se-ia ao destaque do autor a necessidade de qualificação do professor em saber utilizar e propor atividades com o uso das TDICs, pois acredita-se que esse esteja sendo a maior dificuldade dos professores da Educação Infantil.

Ao final, verificou-se que não há fórmulas para a introdução do letramento na Educação Infantil, mesmo com a introdução das TDICs nas escolas. Cada professor precisa procurar meios de desenvolver estratégias de ensino que possibilitem o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, emocional, social para que a criança possa ir desenvolvendo sua autonomia. As TDICs precisam ser aliadas do professor na organização de seu planejamento e na realização das atividades. Não um entrave ou apenas uma inserção no planejamento para contemplar o Projeto Político Pedagógico da escola.

Cabe à escola mediar esse acesso através de propostas educativas para uma aprendizagem significativa, com autonomia, a partir da valorização do lúdico, da convivência em grupo, do reconhecimento de sons, histórias, desenhos, pinturas, dentre todo um universo de propostas que as apreciem como indivíduos em formação.

METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se por uma pesquisa bibliográfica para alcançar o objetivo proposto. A pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 183), “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias”. Corroborar deste conceito também Gil (1999, p. 65) ao dizer que a “A pesquisa bibliográfica é

desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor enfatiza ainda que a principal vantagem deste tipo de pesquisa “reside no fato de permitir ao investigado a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. (p. 65). Nessa pesquisa, foram utilizados livros e artigos da internet, que foram instrumentos fundamentais para a construção do texto.

CONCLUSÃO

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 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, comentando, interpretando. A criança precisa ser estimulada para a leitura e ser trabalhada a habilidade de interpretação. Somente assim, a escola está formando indivíduos com capacidade de interação e de atuação na sociedade. Diga-se letrados 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, pois esse processo vai introduzindo o aluno na etapa seguinte que é a escrita formal. Cabe ao professor proporcionar experiências e interlocução com as TDICs para que a criança vá se apropriando da aprendizagem da leitura e escrita.

Ser leitor e utilizar-se desse conhecimento para auxiliar no processo de construção de outro modelo de sociedade em que todos possam ter condições dignas de vida exige a formação de indivíduos críticos e reflexivos que advém do desejo de saber mais, instigado sempre pela leitura. Acredita-se, portanto, 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 por meio das TDICs, que são, hoje, uma realidade de vida das crianças.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Mirian Abreu de Souza. A Alfabetização e o letramento com apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação. 2010. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1725>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

BARBOSA, Gilvana Costa et al. Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil. **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à distância**. Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

FAUSTINE, Denise Aparecida. Tecnologia na educação – especificidade da prática de alfabetização e letramento. 2010. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1724>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

MELLO, Katia; VICÁRIA, Lucian. Os filhos da era digital. Como o uso do computador está transformando a cabeça das crianças – e como protegê-las das ameaças da internet. 2008. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR78998-6014,00.html>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

CONTOS DO EDGAR: QUANDO EDGAR ALLAN POE CHEGOU À PERIFERIA DE SÃO PAULO

Thaiane Meirele Ritterbuch
Rafaela da Silva Pinto
Rosângela Fachel de Medeiros

Resumo: Propomos este trabalho com o objetivo de refletir sobre a forma como é possível entrar no universo do fantástico e do terror de Edgar Allan Poe por outras linguagens além da literária. Neste sentido, analisaremos as relações estabelecidas entre o conto “Metzengerstein” (1832), de Edgar Allan Poe, e a sua adaptação para a linguagem audiovisual no episódio “Priscila” da série televisiva *Contos do Edgar* (2013), realizada sob a direção-geral de Pedro Morelli e com apoio de Fernando Meirelles. *Contos do Edgar* foi uma série de cinco episódios produzida pela Fox do Brasil em que cada episódio adaptava um conto de Edgar Allan Poe, sendo todos intitulados com nomes de mulheres. No entanto, nossa análise comparativa não tem por objetivo apenas investigar a forma como a obra audiovisual respeita ou não o texto de origem, mas, principalmente, uma vez que a entende como releitura, mas busca analisar as escolhas feitas para a realização da adaptação, que traz a narrativa para o século XXI em plena cidade de São Paulo. Analisaremos ambos: conto e adaptação, pela perspectiva da Literatura Fantástica (TODOROV, 1980), observando com os elementos do fantástico, presentes no conto, são ou não transpostos para o contexto da narrativa audiovisual. Para tanto, serão levadas em consideração características e elementos marcantes e recorrentes na poética do escritor norte-americano, como a recorrência da temática da morte, o terror, o suspense, e a forte caracterização dos ambientes.

Palavras-chave: Edgar Alla Poe. *Contos do Edgar*. Adaptação. Fantástico.

INTRODUÇÃO: DO CONTO À SÉRIE

Evidenciar a possibilidade de adentrar no mundo da literatura fantástica de Edgar Allan Poe por meio de adaptações audiovisuais é nosso principal objetivo ao realizar este trabalho. Analisaremos como se mantem as características do conto escrito em adaptações televisivas e se realmente querem e retratam a essência do conto. E mostrar, também, que as adaptações podem ser uma ótima forma de atrair estudantes para a leitura destes clássicos, pois, eles já estão conectados a este mundo moderno em que a leitura não está apenas na folha escrita e sim pode ser feita de tantas formas, por tantos meios que não podemos deixar de aproveitar estas ferramentas que temos a nossa disposição.

Nossa análise versará sobre a relação entre a série televisiva *Contos do Edgar* produzido e distribuído pela Fox do Brasil, em 2013, especialmente, no segundo episódio da série nomeado “Priscila” e em sua relação com o conto em que é “Metzengerstein”, escrito

em 1850 por Edgar Allan Poe. Buscaremos analisar se a essência do conto é mantida pela adaptação e como se manifestam as características do Gênero Fantástico em ambas as obras; bem como a forma como é transposto o clima de tensão e de terror presente no conto para a adaptação audiovisual; e todos os demais aspectos considerados relevantes para a realização de uma análise comparatista entre as obras.

O CONTO: “METZENGERSTEIN”

Uma das características marcantes dos textos ficcionais de Edgar Allan Poe é que ele trabalha fortemente a descrição em seus contos, expandindo o espaço dentro da narrativa literária. Por meio das descrições percebemos em “Metzengerstein” um cenário de famílias ricas e poderosas, casarões, luxo, famílias importantes, condes e tudo segue neste caminho. O conto nos apresenta duas Famílias residentes na Hungria que possuem uma antiga rixa: os Berlifitzing e os Metzengerstein. O pai do jovem conde Frederico Metzengerstein, que havia falecido, deixando-lhe toda sua fortuna e responsabilidade sobre os bens como herança, porém o jovem se mostrava imprudente e irresponsável e todos suspeitaram dele quando o barão Guilherme de Berlifitzing faleceu no trágico incêndio das estribarias de seu castelo.

Uma antiga profecia envolvia as duas famílias “*Um nome elevado sofrerá queda mortal quando, como o cavaleiro sobre seu cavalo, a mortalidade de Metzengerstein triunfar da imortalidade de Berlifitzing*” (POE, 1832, p.1). E esta profecia, que será concretizada, estabelece uma das várias características do fantástico presente neste conto. Seguindo neste caminho vários são às vezes em que encontramos características do fantástico, mas o que seria o fantástico?

Conforme Tzvetan Todorov, o Fantástico, o sobrenatural é “um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar” (TODOROV, 1980, p. 15), ou seja, a dúvida se algo sobrenatural realmente aconteceu ou se é foi apenas uma ilusão, caracteriza o fantástico, e a dúvida do próprio personagem envolve o leitor. Sendo assim, o fantástico é algo que nos deixa em dúvida quanto ao fato de ser algo sobrenatural, algo que não acreditamos ser real, que pensamos ser de outro mundo, algo além de nossa compreensão. Conforme Todorov:

A hesitação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico. A seguir essa hesitação pode ser igualmente experimentada por um personagem; desta forma, o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a um personagem e ao mesmo tempo a

hesitação encontre-se representada, torna-se um dos temas da obra. (TODOROV, 2004, p. 37)

Uma das passagens em que podemos observar claramente o estabelecimento do fantástico acontece quando o conde Frederico Metzengerstein olha para uma tapeçaria que orna a parede de seus aposentos, na qual está retratado um belo cavalo, com o olhar fixo na tapeçaria, ele percebe a cabeça do cavalo mudar de direção e, assustadoramente, quando ele olha pela janela lá está um belo e vivido cavalo em suas terras. Descreve o narrador de Poe:

A ação, porém, foi apenas momentânea; seu olhar se voltou maquinalmente para a parede. Com extremo espanto e horror, verificou que a cabeça do gigantesco corcel havia, entrementes, mudado de posição. O pescoço do animal antes arqueado, como que de compaixão, sobre o corpo prostrado de seu dono, estende-se agora, plenamente, na direção do barão. Os olhos, antes invisíveis, tinham agora uma expressão enérgica e humana, e cintilavam com um vermelho ardente e extraordinário; e os beiços distendidos do cavalo, que parecia enraivecido, exibiam por completo seus dentes sepulcrais e repugnantes. Para aliviar a depressão de seu espírito, o barão correu para o ar livre. No portão principal do palácio encontrou três eguários. Com muita dificuldade, e com imenso perigo de suas vidas, os continham os saltos convulsivos dum cavalo gigantesco e de cor avermelhada. (POE, 1832, p. 3)

O fantástico nesta passagem se manifesta por meio da figura do cavalo, que parece se mexer e deixa Frederico aterrorizado sem saber se o que vê foi real apenas uma ilusão. Além disso, a aparição de um cavalo semelhante ao da pintura em suas terras, que lhe hipnotiza por suas características, corrobora a sensação de fantástico. Ainda mais quando a ideia de que o cavalo havia fugido da estrebaria dos Berlifitzing durante o incêndio não faz sentido, uma vez que a família dizia não conhecer o cavalo.

Ainda sobre o Fantástico, podemos pensar no momento da morte do conde. Frederico se torna muito próximo ao cavalo e enquanto passeia em uma noite a galope para acalmar seus ânimos sua propriedade pega fogo e o cavalo fora de controle o arrasta para a morte. Frederico Metzengerstein é consumido pelo fogo e algo sobrenatural ocorre naquele momento, tornando assim a profecia real.

A fúria da tempestade imediatamente amainou e uma calma de morte sombriamente se seguiu. Uma labareda pálida ainda envolveu o edifício como uma mortalha, e, elevando-se na atmosfera tranquila, dardejava um clarão de luz sobrenatural, enquanto uma nuvem de fumaça se abatia pesadamente sobre as ameias com a forma bem nítida dum gigantesco cavalo (POE, 1832, p. 6)

Sendo assim, o fantástico, em sua inferência ao sobrenatural, está fortemente presente no conto. Outra forte e recorrente característica da literatura de Poe é a morte, que também está presente neste conto. Ambas as personagens principais morrem de formas estranhas assustadoras e, talvez, sobrenaturais. O terror também segue em todo o decorrer do conto com uma sensação de tensão e medo.

CONTOS DO EDGAR - EPISÓDIO “PRISCILA”

A série televisiva *Contos do Edgar*, produzida pela FOX Brasil, em 2013, em parceria com a Produtora O2, foi produzida por Fernando Meirelles e dirigida por Pedro Morelli, sendo composta de cinco episódios baseados em contos de Edgar Allan Poe. Os personagens principais, os únicos fixos da série, são Edgar, interpretado por Marcos de Andrade, e seu amigo Fortunato, interpretado por Danilo Grangheira. Fortunato é o dono da dedetizadora de nome Nunca Mais (referência ao famoso poema “O corvo”, de Poe), no qual Edgar trabalha e mora sem precisar pagar aluguel. Edgar é o personagem que sempre está presente nos lugares onde ocorrem as tragédias e após observar conta tudo a seu amigo Fortunato, que no quarto episódio chega a reclamar que Edgar só lhe conta histórias em que mulheres jovens morrem. A série tem mistérios envolvendo estes personagens que só serão revelados no último episódio, mas neste momento focaremos na análise do segundo episódio intitulado “Priscila”, que é baseado no conto “Metzengerstein”.

Explicando o motivo de Poe estar presente na adaptação no papel de um dedetizador, em uma entrevista realizada pelo site O2 filmes, Pedro Morelli ressalta: “queríamos muito ter um elo de ligação entre todos episódios, algo como um alter-ego de Edgar Allan Poe para nos contar essas histórias” (MORELI, 2013).E ainda segue dizendo que:

Passamos por várias ideias até chegarmos aos dedetizadores. Os dedetizadores entram nas casas das pessoas de todos os ambientes sociais, e lá podem observar tudo. Era o formato perfeito para nosso Edgar poder observar os personagens e imaginar suas histórias macabras. (MORELI, 2013)

Em "Priscila", após a morte de seu pai, Fred Bernardes, interpretado por Kauê Telloli, volta para casa e assume a oficina mecânica da família. Chegando à oficina ele encontra um antigo grafite pintado na parede que apresenta a imagem amedrontadora de um motociclista, seu pai, praticamente atropelando outro homem que é o pastor Guilherme. Fred encontra

Priscila, interpretada por Joyce Almeida, a filha do Pastor Guilherme Mendonça, dono de outra oficina mecânica, que se tornou inimigo de seu pai por causa de uma moto roubada. Logo que Fred reaparece, a oficina do rival pega fogo e a moto roubada aparece misteriosamente na oficina de Fred. Priscila, então, pensa que ele havia incendiado a oficina de seu pai e, assim, fosse o responsável por sua morte, para se vingar ela coloca fogo na oficina de Fred enquanto ele passeia com a moto que de maneira “sobrenatural” o arrasta para o fogo.

SOBRE A ADAPTAÇÃO DO CONTO PARA A TELEVISÃO

Em entrevista realizada pelo site O2 Filmes com os produtores da série Gabriel Hirschhorn um dos produtores da série respondeu que:

Sempre quisemos criar algo que se comunicasse com o público, histórias com forte dramaturgia e impacto visual. Surgiu então a ideia de adaptar algum clássico da literatura para a realidade brasileira contemporânea, usando uma dramaturgia já existente e bastante sólida, mas trazendo-a para um universo viável para a produção. (HIRSCHHORN, 2013)

A adaptação audiovisual traz a história para a contemporaneidade brasileira, trazendo a trama para a periferia de São Paulo. A história segue a mesma linha narrativa do conto, apesar da forte mudança no cenário e no contexto. Novamente temos duas famílias rivais desta vez por conta de uma confusão quanto à posse de uma motocicleta, e pela disputa de trabalho, uma vez que ambos os patriarcas são mecânicos. O desentendimento entre as famílias se intensifica quando Fred e Priscila se envolvem amorosamente. Na adaptação televisiva, a maldição se dá de forma diferente do conto, o pastor Guilherme amaldiçoa Fred quando descobre que ele se envolveu com sua filha.

Também na narrativa televisiva encontramos a presença do fantástico. No momento em que Fred com raiva após uma discussão com Guilherme olha para o Grafite na parede, ele (e também o espectador) tem a impressão de que o rosto de seu pai se moveu para encará-lo. Quando Fred tenta sem sucesso concertar a moto, ela só funciona quando ele percebe e apaga as iniciais GB (do rival) que nela estavam gravadas. E, ainda, no momento final quando a moto apaga, o deixando de frente para sua oficina incendiada para em seguida arrastar-lhe para a morte em um mergulho a toda velocidade no fogo, que consome tudo, quando então as iniciais gravadas na lataria da moto G.B reaparecem claramente entre o fogo.

Alguns elementos da adaptação não estão presentes no conto, como a personagem Priscila que dá título ao episódio, que não existe no conto de Poe, mas tem um forte papel na adaptação, através de seu envolvimento com Fred e sua morte. Outra questão importante na transculturação da trama do contexto do conto para a realidade brasileira da periferia paulista é a inserção da religião evangélica, de forte inserção na periferia, que é mostrada através do Pastor Guilherme.

ENTRE O CONTO E ADAPTAÇÃO

O cenário que imaginamos lendo o conto é de famílias ricas e poderosas, luxo e histórias de época. Já a adaptação se passa na periferia de São Paulo e evidencia a pobreza e a precariedade deste lugar. No lugar das Fazendas do conto, temos na adaptação duas oficinas. E, seguindo essa lógica, o cavalo do conto é transformado em uma moto na adaptação televisiva. Assim também, a tapeçaria misteriosa do texto literário se torna um enorme, colorido e impactante grafite na parede da oficina na versão audiovisual.

O mistério e a sobrenaturalidade se mantêm presentes nas mesmas etapas da história, a tapeçaria se movendo para o conde Frederico que é algo impossível de ocorrer em nossa realidade; e o grafite na parede da mecânica que parece se mexer para o personagem da adaptação Fred, que percebe o rosto de seu pai se mover no desenho, novamente trazendo a tona o fantástico.

O desentendimento entre as famílias é o centro de ambas as narrativas, apesar de, como já mencionado, tudo na adaptação estar em um cenário mais atual, até mesmo para que se encaixasse no contexto dos espectadores. As mortes dos personagens de ambas as narrativas engolidos pelo fogo têm o mesmo desfecho e ambos envoltos pelo fantástico, por algo sobrenatural e inexplicável. No conto o fantástico se manifesta quando o conde Frederico é arrastado pelo cavalo e após ser consumido pelo fogo os funcionários de sua casa, que assistiam à cena, se deparam com a imagem do cavalo sendo reproduzida na fumaça. Na adaptação televisiva Fred é, igualmente, arrastado para a morte no fogo pela moto, que já era o motivo de tantos problemas entre as famílias e da mesma forma após ser consumido pelo fogo as iniciais de seu rival G.B gravadas na moto tomam conta da cena entre o fogo. O fantástico se manifesta claramente.

A essência do conto se mantém na adaptação, encontramos o mesmo clima de terror de tensão, também teremos a morte como fim dos personagens. Além disso, o fantástico se

mantem e é representado claramente no audiovisual. A imagem, o som, as cenas tudo se mantem no clima característico dos contos de Poe, locais escuros que trazem o clima de terror, criando sempre a expectativa de que algo irá acontecer a qualquer momento, como já mencionado, o clima de tensão prevalece.

É POSSÍVEL ADENTRAR NO UNIVERSO DE POE POR MEIO DAS ADAPTAÇÕES?

Após assistirmos ao episódio, realizarmos a leitura do conto e analisarmos sua relação acreditamos que é possível adentrarmos o universo ficcional de Poe por meio de adaptações. É possível adentrar e mergulhar no universo fantástico de Poe por meio das adaptações, pois o audiovisual nos permite experimentar o mesmo clima de tensão e fantástico que Poe transcreve em seus contos. Podemos nos familiarizar com os personagens, mesmo que eles não estejam na mesma relação tempo e espaço que os personagens do conto escrito como ocorre em *Contos do Edgar*, que adaptado os contos para a realidade das periferias de São Paulo.

As adaptações são ótimas ferramentas para propor a leitura dos contos, pois ao assistir você se entrega à narrativa, você sente a narrativa e possivelmente se ainda não leu o conto se sentira cativado a lê-lo. E, após ter assistido à adaptação, a leitura e o entendimento do conto se darão de outra forma que dará novas perspectivas à narrativa literária, podendo interferir na imaginação das descrições do espaço e do clima, pois a adaptação já mostrou o clima de tensão e terror que prevalece nas narrativas de Poe. Além disso, será mais fácil também identificar o fantástico no conto, pois já terá visualizado os momentos sobrenaturais na adaptação que serão relacionados aos do conto no momento da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos comparativamente as duas obras percebemos que a essência do conto é mantida pela narrativa televisiva, mesmo que na adaptação a história se passe no século XXI, em plena cidade de São Paulo, são mantidos e transculturados os elementos principais da narrativa, bem como seu desfecho, decorrente da tensão e da inimizade entre as duas famílias.

A adaptação mantém o Fantástico do conto, bem como o clima de terror e a essência do sobrenatural. E se acrescenta na adaptação um tom de ironia e humor, melhor dizendo, uma pitada de humor irônico, que não havia no conto, mas sem que com isso seja quebrado o clima de terror. Esta é uma característica mais perceptível no personagem Fortunato, pois o personagem, de Edgar é mais sério, fechado e pode-se até dizer mais macabro.

Sendo assim, consideramos que é possível adentrar no mundo da literatura de Poe por meio destas adaptações televisivas, que trazem seu universo criativo para a contemporaneidade, mantendo a essência de seus contos. E ainda podemos dizer que seria viável e interessante levar as adaptações para as aulas e assim instigar uma nova entrada transmidiática ao universo criativo de Poe, pois hoje através da tecnologia a leitura pode e deve ser feita de várias formas e a leitura audiovisual é uma delas. Um dos benefícios das adaptações é que a leitura posterior do conto se torna mais cheia de significados e relações, tornando ainda mais interessante o trabalho com essas obras.

REFERÊNCIAS

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Trad. Nilton Tripadalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

MAGNANI, Gustavo. “Contos do Edgar” Série BRASILEIRA inspirada em Edgar Allan Poe. Por Litera tortura: 2013. Disponível em <http://literatortura.com/2013/04/contos-do-edgar-serie-brasileira-inspirada-em-edgar-allan-poe/> . Acesso: 26 mar.2017

POE, Edgar Allan. **Histórias Extraordinárias**. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2005.

_____. **Metzengerstein**. Estados Unidos: *Philadelphia's Saturday Courier magazine*, 1832. Disponível em : <file:///C:/Users/Arquivos/Downloads/METZENERSTEIN.pdf>

O2FILMES. Contos do Edgar: Entrevista com os criadores. 2013 disponível em <http://www.o2filmes.com/noticias/1834/contos-do-edgar-entrevista-com-criadores/>>. Acesso em: 27 abril 2017.

TODOROV, Tzvetan. Introdução a literatura fantástica. Editions du seuil, 1980. Disponível em <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2260559.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

VITORINO, Isabelle. Resenha Especial: Metzengerstein por Edgar Allan Poe. Por Mundo dos Livros: 2017. Disponível em: <http://www.mundodoslivros.com/2016/02/resenha-especial-metzengerstein-por.html>. Acesso: 25 abr. 2017.

A ATUAÇÃO DO JORNALISMO NA PROFISSÃO DO ARQUITETO: UMA ANÁLISE DO CADERNO CASA&CIA

Thaís Jacomelli
Márcia Elisa Vanzin Boabaid

Resumo: Este estudo busca aproximar jornalismo e arquitetura, dois campos díspares e singulares, analisando o discurso escolhido pelo caderno *Casa&Cia* para transmitir conhecimentos sobre arquitetura e design aos leitores, tendo como recurso a linguagem jornalística. Importante mencionar que o foco do estudo não é o texto do enunciado (Caderno), mas a enunciação. Desta forma, o aporte teórico que norteará a análise será a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. A partir da Teoria serão identificadas as marcas linguísticas que possibilitam a aproximação do jornalismo e da arquitetura, mostrando nos resultados da pesquisa, as ferramentas utilizadas pela revista para atingir suas metas, explanando a forma como os jornalistas auxiliam, a partir da prática discursiva, a atividade do arquiteto, dos estudantes de arquitetura e das pessoas que se interessam pelo assunto.

Palavras-chave: Jornalismo Arquitetônico. Enunciação. Casa&Cia.

INTRODUÇÃO

O jornalismo, em específico, é uma área de atuação que abrange muitas outras áreas, além de ser um campo vasto de conhecimento por meio da comunicação - escrita, falada - e das linguagens. Desta forma, o profissional do jornalismo precisa ter informações precisas que correspondam à temática que será abordada. A arquitetura, por sua vez, é um campo que aborda design de interiores, paisagismo, urbanismo, restauração de patrimônio público e cultural e projetos de pequeno e grande porte. A função do arquiteto é projetar e coordenar construções, visando à estética, conforto e funcionalidade dos ambientes, ao mesmo tempo em que pensa no bem estar dos consumidores e observa os critérios de sustentabilidade, fatores indispensáveis para preservar o meio ambiente.

Neste universo do conhecimento, da mesma forma que o jornalista faz uso de informações das mais variadas, o arquiteto precisa também da contribuição dos comunicadores para transmitir conhecimento sobre sua área de atuação. É nesta relação de proximidade e contribuição entre os profissionais destas áreas distintas que este trabalho se insere.

Neste cenário, para abranger todas as áreas, o jornalismo reveste-se de contornos variados, o que chamamos de jornalismo especializado, neste caso, o jornalismo

arquitetônico. Segundo Segawa (2005), quando se consultar uma boa biblioteca especializada em arquitetura, urbanismo, paisagismo e design, se o pesquisador for apenas um interessado no assunto, encontrará uma coleção impressionante de publicações tratando de inúmeros aspectos em uma variedade de formatos, cores e acabamentos, porém se o mesmo tiver um olhar acadêmico, terá dificuldade para identificar títulos que possam ser caracterizados como “periódicos científicos e técnicos”, nos padrões consagrados em outras áreas de conhecimento. É com o intuito de aproximar os diferentes saberes que justificamos a opção por esta temática.

Assim, o presente artigo objetiva traçar um esboço de um trabalho monográfico em construção que visa analisar a produção do discurso no caderno *Casa&Cia* elaborado para transmitir informações sobre arquitetura e design aos leitores, tendo como recurso a linguagem jornalística. A escolha do tema pode ser justificada pela afinidade com a temática e a curiosidade em compreender a forma como o caderno aproxima as duas áreas – jornalismo e arquitetura.

Consoante ao já exposto, é necessário perceber a influência do jornalismo em diferentes áreas de atuação e a ausência de estudos sobre este assunto, fator que intensificaram a escolha por esta temática. Outro fator que contribui significativamente é o fato da *Casa&Cia* ser o maior caderno de arquitetura e design do estado de Rio Grande do Sul e ser um encarte do jornal de maior circulação no Estado.

Para compor esta pesquisa, este estudo está organizado em três capítulos. O primeiro, *arquitetura e jornalismo – as particularidades que se somam em prol do bem comum*, faz uma breve contextualização acerca da aproximação entre jornalismo e arquitetura, trazendo a definição do que é jornalismo arquitetônico e explanando a proposta do caderno *Casa&Cia*.

O capítulo seguinte, *A Teoria da Enunciação de Émile Benveniste*, aborda a partida teórica que fornece os elementos necessários para a análise do *corpus*. Neste momento foram desenvolvidas as noções de pessoa e não pessoa, subjetividade e intersubjetividade e referência no quadro figurativo da enunciação.

No terceiro capítulo, *Esboço da Leitura do caderno Casa&Cia*: que ainda está sendo desenvolvido, será feita a análise dos dados evidenciados. Neste momento será delineada a possível aproximação do jornalismo e da arquitetura e os desdobramentos enunciativos do caderno.

JORNALISMO ARQUITETÔNICO

Inúmeras ferramentas auxiliam no desempenho da profissão dos jornalistas, como as câmeras, a internet, a TV, o rádio e os meios impressos de comunicação, mas uma, com certeza é ferramenta de trabalho que deve ser ampliada e redimensionada sempre: a linguagem. Assim, o jornalista é que define a forma como utilizará a linguagem para compor o texto, considerando a intenção de impacto que pretende transmitir ao leitor. Então, por meio da escrita, o jornalista pode aproximar o leitor de universos complexos, transformando o texto em uma linguagem de fácil entendimento, possibilitando que até o público que não tem formação na área possa compreender. É este o cenário: o jornalista e o desafio de traduzir, em um texto escrito, o trabalho do arquiteto.

Sabemos que o jornalista, como demais profissionais, não consegue ser totalmente imparcial em seu trabalho, segundo Fiorin (2011) “Não existe discurso objetivo, imparcial e neutro. Na verdade, cada escolha lexical revela um ponto de vista do enunciador. A objetividade assim como a subjetividade são efeitos de sentido”. Para tanto, o profissional faz essas escolhas baseado na sua intencionalidade, relacionado ao seu tema de abordagem, ou seja, de acordo com a especialização do assunto do qual irá tratar.

O jornalismo especializado é dividido geralmente em cinco grandes eixos que já são consagrados: cultura, política, economia, esporte e internacional. Porém, segundo Sobral (2011), alguns dos temas abordados em determinadas áreas passam despercebidos pelos jornalistas e pelas faculdades de jornalismo, um dos temas esquecidos, por exemplo, é o jornalismo de revista dedicado a arquitetura e urbanismo.

Este jornalismo é apresentado em vários formatos, variando de acordo com a linha editorial do caderno, mas quase todos com déficit de profissionais especializados na área.

JORNALISTAS, ARQUITETOS, AUTODIDATAS

No dia a dia de sua atividade, o jornalista é servido pela língua, por códigos e regras do campo das linguagens, para, no trabalho da enunciação, produzir discursos. A atividade do jornalista reveste-se de características próprias que determinam as relações do jornalista/ texto com a enunciação. A fala do jornalista já é, desde sua constituição, norteadas pelas regras do fazer jornalístico. Como todo discurso, o jornalístico é composto de uma pluralidade de enunciados marcados por diferentes formações. O enunciado jornalístico, como qualquer

outro, é constituído pelos aparelhos formais de enunciação como o descrito por Benveniste (1974)¹.

Nesta perspectiva, como se constitui o discurso do jornalista em um periódico voltado a arquitetura? Esse questionamento nos remete a Sobral (2011), o qual destaca que há uma tendência no mercado pela ausência de profissionais especializados. Essa realidade sugere que quando não arquiteto, o editor, publisher, crítico, repórter, ou amadores classificados na categoria “jornalistas” de carreira, tornam-se autodidatas na área de arquitetura, momento em que buscam informações de forma independente para escrever sobre arquitetura. Esse fator ocorre também quando os arquitetos, sem formação na área do jornalismo, aprendem os meandros da profissão, para escreverem sobre o assunto de seu interesse, tendo como ferramenta a linguagem jornalística.

Oposto a evolução do mercado voltado ao ramo da arquitetura e urbanismo, os cursos de jornalismo no Brasil, em sua maioria, não disponibilizam cadeiras obrigatórias sobre cultura, bem como, para demais áreas de especialização, exigindo apenas aptidão do domínio das técnicas jornalísticas e das linguagens dos meios, o que, segundo Sobral (2011), causa a desvalorização da profissão e assim, a não exigência de diploma para atuar na área.

O mercado brasileiro com editoria nesta área se firma então, cedendo espaço aos arquitetos para que se manifestem, como é o caso da arquiteta Lina Bo Bardi que é uma das pioneiras na área, considerada jornalista autodidata. Segundo Bastos (2010) “publicam-se em Habitat vários artigos de Lina Bo Bardi que vão configurar uma primeira tentativa de crítica da arquitetura brasileira ‘independente’, ou seja, não engajada política ou doutrinariamente na construção do discurso ‘nacional’(...)”.

Quanto ao conteúdo, Segawa (2005) constata que as matérias não costumam ultrapassar a descrição técnica dos projetos e o uso de citações literais dos arquitetos, comprovando assim, a ausência de conhecimento ou domínio do tema por parte dos jornalistas que atuam nestas publicações. Além de não haver opinião, nem diferença entre a parte comercial e a parte editorial da revista. Sobral (2011) conclui que:

“O panorama leva a afirmação de que o jornalismo cultural dedica-se ao tema de forma esporádica; verifica-se a ausência, que não a atividade crítica nos jornais, caso da Folha de São Paulo, da crítica e da opinião instituída; como também confusão entre a linha editorial e comercial nas revistas comerciais especializadas em arquitetura; que a arquitetura está presente no eixo do mercado de luxo e das publicações voltadas para comportamento e bem-estar; que publicações produzidas e

¹ Este tópico será abordado a seguir.

destinadas a especialistas, as classificadas como técnicas, exemplo das revistas Projeto e AU, convivem com as ditas comerciais; e que a reflexão se restringe as revistas acadêmicas encampadas por instituições e faculdades de arquitetura. E que o jornalismo especializado não está preparado para fazer jornalismo em arquitetura.”

O grande problema é que não há diálogo sobre arquitetura; ou, como diz Wisnik (2010) ressaltando a importância da crítica: “arquitetura não é perfumaria, mas ao contrário, uma prática de ‘esclarecimento’ coletivo, através do qual a sociedade figura, de modo concatenado, o seu futuro”. Segundo Rabelo (2005), talvez seja a hora de reavaliar o papel do jornalista-arquiteto, profissão quase extinta, e incentivar jovens a exercê-la.

O CADERNO *CASA&CIA*

A Casa & Cia é um caderno semanal publicado nos jornais Zero Hora e Diário Catarinense que está em circulação há 18 anos. A primeira edição foi em 15 de setembro de 1998, no jornal Zero Hora, que é o maior jornal do Rio Grande do Sul.

Esse caderno de design e arquitetura surgiu da ideia da Editora Chefe da revista, a jornalista Eleone Prestes. Ela conta, em conversa informal, que o produto foi criado para preencher uma demanda, em função de ter observado um aumento crescente na área de decoração de interiores e de arquitetura no comércio e em exposições, a popularização da Casa Cor no Rio Grande do Sul é um exemplo, a Casa Cor é reconhecida como a maior mostra de arquitetura, decoração e paisagismo das Américas.

Antes do surgimento do Casa&Cia, a jornalista era editora do caderno imóveis, e achando que seria mais interessante fazer algo para informar os leitores, propôs a criação da seção sobre arquitetura para a direção que acatou a ideia. O caderno Imóveis era publicado na terça-feira, então o Casa&Cia também começou neste dia da semana, inicialmente, vinculado a parte de economia do jornal, área em que a Editora Prestes atuava no momento.

A marca Casa&Cia passou a ter diversos produtos ao longo dos anos, como livros e eventos. Foram cinco mostras de decoração no Rio Grande do Sul (em Porto Alegre, Caxias do Sul, Santa Maria e Litoral) e em Santa Catarina (Florianópolis). Em 2014 tornou-se uma plataforma de negócios independente, formato que durou em torno de um ano. Ou seja, o caderno fazia atividades, produtos e eventos de forma independente ao jornal, neste período houveram modificações no projeto gráfico e qualificação do conteúdo, época na qual ela deu origem a um livro anuário, que contém todos os projetos da Mostra RS.

O público-alvo do caderno é voltado para diferentes leitores, estudantes de arquitetura, profissionais da área de arquitetura e pessoas que não têm formação na área. Importante destacar que outros leitores que não têm formação em arquitetura ou áreas afins também buscam orientações no periódico seja para decorar a casa ou para diversão, mas ao lerem o texto a intenção é diferente, leem por curiosidade ou para conhecer o que está em evidência. Vale ressaltar que o conteúdo da revista lido por um profissional da área, neste caso um arquiteto, remete à linguagem técnica, própria da profissão, o que em muitas situações passa despercebida pelo leitor leigo.

O caderno vem com uma missão de informar a população sobre a importância de contratar profissionais formados e informar o que podem esperar do trabalho e o *que* podem exigir deles, fatores que remetem também a questão de segurança e não apenas de estética. Esses são elementos que ajudam as pessoas a viver melhor, passando informação, sugerindo reformas, divulgando as novidades da área. Assim, como as publicações de projetos incentivam os profissionais, também os deixam a par das mudanças no mercado. A seguir nosso objetivo é mostrar em que medida a crise sugeriu alteração na estrutura do caderno ao longo dos tempos.

AS MUDANÇAS *NO* E *DO* CADERNO

Necessário destacar que o jornal é um meio de comunicação que tem como finalidade informar e visa atender o maior número de leitores. Mas a crise também dita regras no jornalismo e não foi diferente com o caderno Casa&Cia o qual foi remodelado diversas vezes por motivos variados, dentre eles os aspectos econômicos.

Um ano após o lançamento do caderno, ocorreu a primeira modificação física, quando foi adotado o formato de revista, passando a ser grampeado e refilado, o suplemento era fabricado com papel especial, mais branco e com uma gramatura maior que o papel normal, o que perdurou por anos.

Na segunda semana do mês de outubro de 2016, o caderno passou por nova alteração, desta vez a modificação ocorreu na diminuição de folhas, de doze para oito páginas, o que resultou, também na composição, não é mais grampeado e refilado, sendo feito, agora, com o mesmo papel do restante do jornal, em função do alto custo desse papel e da impressão do mesmo e diante da crise pela qual o jornal impresso está passando. A fundadora do suplemento, Eleone Prestes, responsável técnica pelo periódico desde o seu lançamento,

passou a não editar mais o caderno desde novembro de 2016, ficando responsável apenas pela plataforma online, a qual possui seu nome.

A formação inicial do caderno - antigo formato - contava com oito colunistas: Eleone Prestes, jornalista; Lu Gastal, especialista em design e patchwork; Fah Maioli, especializada em Trendsetting e em design de produto; Alex Colantonio, jornalista; Tatiana Laschuk, graduada em moda; Jana Hoffman, jornalista e blogueira e os arquitetos Henrique Steyer e Abreu Jr. O novo projeto ainda não está bem definido, mas a princípio não haverá mais estes colunistas, mantendo apenas um arquiteto para abordar o tema de forma mais minuciosa.

Agora, além de mais compacto e com o formato original, com o mesmo padrão do restante do jornal, o caderno passará a ter um conteúdo mais popular e com mais localismo. Essa mudança parte do jornal Zero Hora e é uma reformulação que está ocorrendo em todos os seus âmbitos, em decorrência da crise e a adequação é uma tentativa de manter o jornal impresso vivo mesmo com a popularização dos veículos digitais.

TEORIA DA ENUNCIÇÃO²

Nosso objetivo, neste tópico, é registrar os aspectos teóricos relevantes para auxiliar na composição deste estudo. É momento de discorrer sobre a teoria de enunciação de Émile Benveniste.

A enunciação, segundo Benveniste, é nada mais do que o ato de dizer, ou seja, a passagem da língua para a fala. De acordo com o autor, (1988) “Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada”.

Benveniste, no texto “A linguagem e experiência humana” (1989) destaca que todas as línguas possuem em comum algumas categorias de expressão que correspondem a um modelo constante. O autor assinala que “as formas que revestem estas categorias são registradas e inventoriadas nas descrições, mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso”(p.68). O autor classifica as categorias como de pessoa (eu-tu), de tempo (agora) e de espaço (aqui).

A noção de “pessoa” é instaurada pelos pronomes *eu*, *tu*, *ele*, e segundo Benveniste, precisa ser estudada com base na estrutura opositiva entre elas, por isso, ele distingue as duas primeiras pessoas, (eu e tu) da terceira (ele). Para Flores (2005), “não basta defini-la em

²Necessário destacar que na teoria de Benveniste não há uma metodologia de análise, o pesquisador a partir da leitura da teoria e da definição de termos e conceitos pode, livremente, elaborar um meio de análise.

termos de presença/ausência do traço de personalidade, mas é necessário concebê-la em termos de subjetividade. O “eu” é a pessoa subjetiva; o “tu” é apenas pessoa”. Pode-se então, definir o “tu” como pessoa não subjetiva, que se oporá, junto com o “eu” à forma de “não-pessoa” (ele).

“Eu/tu” são agora parceiros indissociáveis de enunciação, por que o “eu” fala com o “tu”, que só existe, pela fala do “eu”, sendo que o “ele” é todo o resto. “Eu” é, então, subjetivo por que só ele pode dizer “eu”, assim como, “tu” é objetivo por só existir pela fala do “eu”. Para Benveniste (1988), opor o homem a linguagem, é opô-lo à sua própria natureza: “Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”.

O “eu” do texto, é a pessoa que enuncia a presente instância do discurso e só pode ser definido em termos de “locução”. Flores (2005) explica que “*eu* só pode ser identificado pela instância de discurso que o contém e somente por aí”, é o único lugar onde tem valor: na instância em que foi produzido.

O signo “eu” é único, mas móvel e pode ser assumido por todo locutor, desde que este, só o faça remetendo à instância do seu próprio discurso. Esta exigência se deve a unicidade do *eu* no discurso, que apenas se realiza “aqui e agora”, se atualizando a cada instante, de forma que nunca se repete.

Na categoria de tempo, o tempo linguístico está inteiramente ligado ao tempo da fala e por isso se difere das demais noções de tempo, como por exemplo, hoje, ontem, amanhã. Assim, o discurso instaura um agora no momento da enunciação, de modo que a linguagem se disponha apenas dessa única expressão, o *presente*. Segundo Benveniste (1989), os tempos não presentes (passado e futuro) são “pontos visto para trás ou para frente a partir do *presente*.”

A enunciação é sempre presente, ela atualiza o discurso de forma que não o podemos prever, nem o fixar, porque a referência da frase é sempre única em cada instância de discurso. O discurso individual é assumido por contra própria pelo locutor, adotando uma linguagem interna. Segundo Benveniste (1988): “*Eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual”.

Quando Benveniste faz uso da palavra “referência”, ele a relaciona com o pronome “eu”, que se refere a fala instantânea e momentânea do locutor, já que, em cada uso, o “eu”

tem um significado diferente e singular, diante de cada situação de discurso que envolve a realidade do emprego linguístico. Segundo Benveniste (1988), “a situação de discurso, definidora da referência, é constituída pela presente relação entre locutor, alocutário, objeto de alocação e instâncias de tempo e lugar de uma determinada enunciação ou instância de discurso.”

Para tanto, o discurso se organiza de forma que cada locutor consiga apropriar-se da língua e a utilizar de forma individual. Na definição geral de dicionários, o “presente” é definido como “o tempo em que se está”, Benveniste toma esta definição em sua teoria, como “o tempo em que se fala”, “momento eternamente *presente* embora não se refira jamais aos mesmos acontecimentos de uma cronologia “objetiva” porque é determinado cada vez pelo locutor para cada uma das instâncias de discurso referidas. “ (1988, p.289)

Ainda que, em suma, seja tratada como menos relevante que as demais, a categoria de lugar se faz necessária para a teoria da enunciação, trata-se do elemento “aqui” contido no discurso, sendo então, o espaço linguístico e não físico, é aquele onde se desenrola a cena enunciativa. Este espaço se altera a cada ato enunciativo, segundo Guerra Junior (2011) “sempre que alguém toma a palavra, ele se renova, torna-se um espaço novo, ainda inabitado pelos actantes da enunciação.”

ESBOÇO DA LEITURA DO CADERNO *CASA&CIA*

O *corpus* de pesquisa é o caderno impresso *Casa&Cia*. Interessa-nos, especialmente, neste estudo a análise enunciativa do texto e como acontece a aproximação do texto jornalístico com a arquitetura. Assim, nosso foco não é ler o texto do enunciado, mas o como foi escrito, sua enunciação. Segundo Benveniste (1989,p. 82), “a enunciação é este “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização“. Dessa forma, Benveniste (1989, p. 82) diz que: “[...] é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação”.

Com base nos estudos de Benveniste, na leitura/análise atenta do caderno *Casa&Cia*, o objeto do nosso estudo está centrado na enunciação, o que implica dizer que nosso foco de análise está no efeito de sentido das palavras e que o corpus é um elemento material que traz manifestações linguísticas, das quais foram analisados fatos linguísticos. Nosso objetivo é

identificar as marcas linguísticas que possibilitam a aproximação do jornalismo e da arquitetura.

Sabemos que toda vez que o jornalista se enuncia por meio do texto escrito, estrutura o que escreve e cria uma cena enunciativa. Neste sentido, a enunciação escrita, que se distingue da falada, pode ser situada em dois planos: “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1989,p.90). Desta forma, neste estudo, o jornalista ao escrever no caderno Casa&Cia, o locutor/enunciador se enuncia e faz aqueles de quem escreve se enunciarem, não autonomamente, mas a partir de sua própria enunciação. Resta saber, pois, quem fala pela fala do jornalista-narrador, aquele que efetivamente está escrevendo – um jornalista estudioso da arquitetura ou um arquiteto com formação em jornalismo?

Importante destacar que o quadro figurativo se alterna entre a instância de produção do caderno Casa&Cia e a instância de leitura do caderno (pelo leitor). Quanto ao primeiro quadro, a cena enunciativa fica assim distribuída: o Caderno Casa&Cia assume a função de “eu”, o leitor é o “tu” e o “ele” é o material textual. Já na instância de leitura, a cena enunciativa se alterna: o leitor assume a função do “eu”, o caderno passa a ser o “tu” e o “ele” é a referência, ou seja, o entendimento dos leitores sobre o texto do caderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo resume os primeiros passos de nosso estudo e, também permite compreender que os princípios teóricos da enunciação não só podem ser aplicados à linguagem em uso como são recursos que contribuem para a construção de estratégias discursivas que se complementam. Assim, o discurso do jornalista contribui na materialização da atividade do arquiteto, uma vez que a perspectiva enunciativa é também uma estratégia de estudo da língua. Neste sentido, a cada cena enunciativa o texto do caderno Casa&Cia está em constante (re)constituição.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Alice Junqueira; ZEIN, Ruth Verde. **Brasil: arquitetura após 1950**. São Paulo: Perspectiva: 2010. p.38.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

FIORIN, José Luiz; Curso Livre UNESP – Curso de Enunciação, 2011, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RQzJaFYiqhc>. Acesso em: 18 mar. 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Lingüística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

GREGOTTI, Vittorio. Rebuildingtherules. **GSD News**, Summer 1996, p. 30.

GUERRA JUNIOR, Antônio Lemes. A construção da cena enunciativa: um exame da debreagem na publicidade. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2011. Disponível em: <http://fflch.usp.br/dl/semiotica/es>. Acesso em: 09 mar. 2017.

LIMA, João Gabriel. “Editorial”. **Revista Bravo!** ano 11, n.143. São Paulo: Editora Abril, julho de 2009.

PRESTES, Eleone. Banheiros no capricho na reportagem de capa do Casa&Cia; 2012. Disponível em <http://casaecia.clicrbs.com.br/eleoneprestes/2012/01/07/banheiros-no-capricho-na-reportagem-de-capa-do-casacia/>, acesso em 05 de novembro de 2016.

PIZA, Daniel. **Jornalismo cultural**. São Paulo: Contexto, 2004.

RABELO, Clévio. Sobre revistas e revisões: o que aconteceu com as revistas de arquitetura? **Vitruvius**, ano 05, jan/2005. Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/drops/05.010/1640>. Acesso em: 18 out. 2016.

SEGAWA, Hugo; CREMA, Adriana; GAVA, Maristela. Revistas de arquitetura, urbanismo, paisagismo e design: a divergência de perspectivas. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19031.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

SOBRAL, Gustavo. Jornalismo, arquitetura e mercado editorial: quem faz e como faz jornalismo em arquitetura no Brasil. **Vitruvius**, ano 12, jul/2011, disponível em <http://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.134/3970>. Acesso em: 19 out. de 2016.

A REPRESENTAÇÃO DO HOMEM E DA MULHER E DAS RELAÇÕES DE GÊNERO EM CANÇÕES DO SERTANEJO UNIVERSITÁRIO

Thaís Tábata Agostini Markoski
Laísa Veroneze Bisol

Resumo: Este trabalho apresenta o estudo de letras de músicas, compreendendo que a canção tem poder reflexivo, desperta emoções, pode instigar ações e outros sentimentos, especialmente quando são retratadas situações que envolvem as relações entre homem e mulher. Através deste trabalho buscamos, portanto, averiguar de que maneira se dá a representação do homem e da mulher e, ainda, as relações de gênero em canções do sertanejo universitário. A partir deste trabalho compreendemos que as letras das canções de sertanejo universitário analisadas buscam retratar, sobretudo, sentimentos, que podem permitir identificação ao público ouvinte. Contudo, as letras também reforçam estereótipos e a desigualdade de gênero.

Palavras-chave: Música. Sertanejo Universitário. Representação. Gênero.

INTRODUÇÃO

A música está presente em muitos momentos da vida dos seres humanos, seja ela como simples melodia despercebida, como momento de descontração, descontentamento, alegria ou como a trilha sonora de um momento importante. Partindo deste pressuposto, a música também pode ser utilizada como objeto de estudo, uma vez que, sendo bem trabalhada, é capaz de desenvolver o raciocínio, a criatividade, ritmo, equilíbrio, coordenação, motricidade e outros, tratando-se também de uma rica atividade educacional dentro da sala de aula.

Por outro lado, além de ser um elemento de fácil acesso, a música, faz parte do cotidiano de nossos alunos, sendo instigante, ou seja, pode influenciar determinadas atitudes e comportamentos, (sejam eles bons ou ruins) principalmente de jovens e adolescentes que, eventualmente, possam, encontrar nas letras, estereótipos de solução de problemas ou exemplos a seguir.

A música tem poder reflexivo, desperta emoções, instiga atitudes e muitos outros sentimentos, principalmente quando nela são retratadas situações que envolvem as relações entre homem e mulher. Embora não represente verdadeiramente fatos do cotidiano daqueles que as ouvem, alguma frase ou verso da letra da canção pode despertar reflexões positivas ou negativas.

Através deste trabalho buscamos, portanto, averiguar de que maneira se dá a representação do homem e da mulher e, ainda, as relações de gênero em algumas canções. A fim de analisarmos estas preposições, elencaremos o gênero sertanejo universitário, tendo em vista que esse ritmo se faz muito presente e tem grande influência nessas relações.

A partir disso, elencamos algumas questões que guiam este estudo: Que imagem de mulher é representada nas canções? Que imagem de homem é representada nas canções? Há diferenciação na representação de homem e de mulher nas canções do sertanejo universitário? Que valores e costumes culturais são representados nessas letras?

A fim de encontrarmos algumas destas respostas, analisamos o contexto da produção contemporânea em letras do sertanejo universitário, especialmente no que concerne à questão dos gêneros feminino e masculino. Nossos objetivos também abrangem a análise uma análise crítica das letras das canções, a identificação das imagens dos estereótipos de homem e de mulher identificando como elas são apresentadas nas canções e a reflexão sobre os objetos de estudo desta pesquisa.

Sendo assim, fundamenta-se a justificativa deste trabalho na análise e na interpretação de letras de canções do sertanejo universitário, buscando verificar como a figura da mulher e do homem e suas relações são representadas nestas canções, além de ser uma temática que aborda práticas sociais atuais pouco observadas e que pode trazer várias contribuições para o universo acadêmico.

Este estudo será desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, que permitirá a melhor compreensão teórica acerca do tema investigado e através de análise qualitativa. As canções escolhidas para tal pesquisa são “Noite Fracassada” gravada pelos cantores Jads e Jadson, “Infel” cantada por Marília Mendonça e “Romântico Anônimo” de Marcos e Bellutti. Estas canções foram escolhidas em função das suas letras, representativas no que nos propomos a analisar, além de serem populares, nos permitem perceber que são ouvidas por um grande público.

A REPRESENTAÇÃO DO HOMEM E DA MULHER E DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Rimas, sons, versos, notas, estrofes, histórias, poesias, poemas, sentimentos e emoções despertadas, reflexões provocadas, caminhos a serem descobertos, objetivos a serem alcançados e tudo unido em um único tom, ou seja, as literaturas por ser um movimento

artístico e a música por trazer em sua essência laços artísticos capazes de formar enredos, juntos, darão sentido a esse caminho que ora inicia.

Na música, a liberdade de expressão, as emoções e a utilização de recursos orquestrais, são valorizados, além da importância que a música tem, em ser uma forma de expressão cultural de vários povos e origens, onde temas de cunho popular, folclórico e nacionalista também ganham importância e espaço pra serem abordados de forma muito clara e objetiva.

Por sua vez, “a Literatura tem seus primeiros registros juntamente com o surgimento da humanidade, relatos e histórias eram passadas de geração para geração”. (MBL, 2007, p. 34). Segundo o crítico Antônio Candido (1995) a literatura é capaz de humanizar. O autor categoriza como literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 1995, p. 242). A partir deste entendimento, compreendemos também o poder das letras das canções que, aproximando-se do gênero poético, suscitam diferentes percepções. A ligação entre música e literatura é muito antiga, pois desde os primórdios da antiguidade o texto literário adapta-se à música assim como a música também o faz.

Segundo Carlotto (2015), nossa origem, a produção social da existência, tem como fontes, bases biológicas que resultam da intervenção de dois sexos, ou seja, o macho e a fêmea, o masculino e o feminino. Cada um deles contribui para a produção e reprodução da existência. Neste sentido a autora afirma que:

A sociedade estabelece uma distribuição de responsabilidades que são alheias às vontades das pessoas, sendo que os critérios desta distribuição são sexistas, classistas e racistas. Do lugar que é atribuído socialmente a cada um, dependerá a forma como se terá acesso à própria sobrevivência como sexo, classe e raça, sendo que esta relação com a realidade comporta uma visão particular da mesma. A construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros. (CARLOTO, 2015, p.23).

Tais relações iniciam-se muito antes do nascimento, pois desde a concepção, já existe a ansiedade da mãe, do pai, amigos e familiares pela descoberta do sexo do bebê. Se for menina, será a princesinha da casa, a mais linda de todas as crianças e se for menino, será forte como o papai, companheiro do futebol e da pescaria com os amigos. Mesmo que inconscientemente, esses valores já fazem parte da cultura e dos costumes da maioria da população.

Esses valores, muitas vezes impostos pela sociedade desde cedo, continuam sendo reforçados quando a criança passa a fazer parte do meio escolar, estando mais evidentes na formação da identidade sexual dos meninos e meninas. Nesse sentido, Costa (2011) afirma:

A compreensão das relações de gênero perpassa por várias conceituações e estudos, desde a construção de papéis masculinos e femininos, do aprendizado destes que formam a identidade dos sujeitos; da sexualidade; do enfoque na violência contra a mulher; das discussões sobre as masculinidades, até as questões que conseguem relacionar gênero e poder, colocando em evidência que a subordinação feminina não é natural, estática e imutável. (COSTA, 2011 p. 222).

A relação de gênero pode ser compreendida como uma categoria que trata das relações sociais entre homens e mulheres, homem x homem e mulher x mulher e suas relações na construção da sociedade, enquanto sujeitos atuantes.

De acordo com Grossi (1998, 36), devemos “identificar as distinções entre identidade de gênero e práticas afetivo-sexuais, sendo a sexualidade uma das variáveis do gênero, de modo que sexo, gênero, identidade de gênero e sexualidade não são sinônimos”. Assim, quando nos referirmos ao sexo estamos elencando as diferenciações biológicas entre mulheres e homens, e ao tratarmos de gênero estamos situando às construções culturais em relação à masculinidade e feminilidade.

Reiterando dessa forma que “identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada e que sexualidade é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos” (GROSSI, 1998, p.12).

Ao falarmos de homem e mulher, automaticamente algumas características sempre se sobressaem, pois quando o assunto refere-se à doçura, a feminilidade, a delicadeza, a beleza, dedicação e a capacidade de percepção de certas situações a imagem da mulher se sobressai a do homem o qual geralmente remete a características como a virilidade, valentia, agressividade, força e autoconfiança no cumprimento de seu papel.

As desigualdades existentes entre homens e mulheres já deram origem a várias questões e debates como os citados anteriormente nas palavras de Costa. Assim, de acordo com Moraes (2011, p. 3) “a Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos entre homens e mulheres, prevendo a igualdade de aptidão, uma igualdade de possibilidades virtuais, ou seja, todos os cidadãos têm direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico”.

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988, busca extinguir as desigualdades existentes entre homens e mulheres, proclamando assim a igualdade material, ou seja, buscando a igualdade de condições para todos, bem como a garantia do cumprimento da Lei.

Contudo, no que se refere às canções, é comum encontrarmos esta distinção de gêneros, sendo representados nas letras das músicas. Geralmente no que se refere às relações entre homem e mulher.

A representação é um termo que tem sido bastante mencionado em teses, dissertações acadêmicas e em estudos de diversas áreas, o que indica que seu conceito é fundamental para apresentar alternativas de compreensão da sociedade e da realidade cultural, portanto ressaltando o destaque que deu à mulher, pois é uma figura que merece muito, porque além de ter pouco espaço na sociedade é uma guerreira.

Segundo Gabriela de Lima Grecco (2014), existem diversas formas possíveis para se analisar a sociedade e suas representações tanto sociais quanto culturais, e cabe ainda destacar que a representação nunca será uma cópia fiel da história, uma vez que quem a escreve não necessariamente a vivencia.

Desta maneira, podemos reconhecer na literatura uma das formas de representação inclusive de gênero. Percebendo que representação está diretamente ligada à literatura, ela pode ser compreendida como uma leitura da sociedade, e nela é possível abordar a crítica social, defender pontos de vista, enfim, manifestar-se. Conforme afirma Camila Rodrigues (2011), foi em meados da década de 1960 que a mulher passou a ser objeto de estudos, no âmbito literário e crítico literário, embora ela também tenha sido representada na literatura antes desse período. Considerando isso, este estudo detém-se na figura da mulher presente na literatura, e o que ela representa para a sociedade atual. Sobre a representação do feminino na literatura Cintia Schwantes destaca:

Como ler a representação feminina dentro de um mundo patriarcal? Essa pergunta talvez pudesse ser respondida com mais exatidão se contássemos com uma representação feminina fora desse contexto. Todavia, como ainda não contamos com esse parâmetro de comparação, precisamos avançar cautelosamente, considerando as várias possibilidades que se apresentam. Contemporaneamente, os estudos de gênero nos fornecem um corpus teórico de razoável proporção que procura estabelecer o instrumental necessário para a leitura não só dos textos, mas também das condições de produção e circulação das obras escritas por mulheres. (SCHWANTES, 2006, p. 7).

No que se refere à literatura brasileira por exemplo, a mulher somente começa a ganhar voz e espaço quando houve a transição do Romantismo para o Realismo.

Primeiramente, a mulher estava envolvida na relação patriarcal, estando sempre voltada para o matrimônio e com ele seus afazeres, comportando-se de forma obediente ao marido e totalmente submissa a ele.

UM OLHAR SOBRE AS CANÇÕES

Durante o desenvolvimento do presente estudo, conhecemos e observamos alguns aspectos importantes, associados ao conceito das relações de gênero e como essas relações foram evoluindo no decorrer da história. A partir disso, seguiremos para a análise e interpretação de algumas letras de canções do sertanejo universitário, que foram elencadas com o objetivo de observar os aspectos anteriormente citados.

JADS E JADSON: NOITE FRACASSADA

A letra da canção “Noite Fracassada” é uma composição do cantor e compositor Felipe Araújo. Esta música foi lançada em outubro do ano de 2015, interpretada pela dupla sertaneja Jads e Jadson através da gravadora Som Livre e é faixa integrante do álbum intitulado “Diamante Bruto”. Após lançada, foi um sucesso nacional, caindo na boca e no gosto dos amantes do ritmo.

Nesta canção, o narrador retrata a sua frustração em ter de recomeçar uma nova vida sem a sua amada ao lado. Assim, na busca pela distração que possa lhe fazer esquecer-se dela, ele decide ir a uma boate com seus amigos. Porém, tudo o que ele olhava, o fazia lembrar-se de momentos que vivenciou com ela, o que é possível observar nos três primeiros versos da canção:

Outra noite fracassada sem você do lado
Tô saindo da boate todo incomodado.
Tá na cara que não te esqueci.

No decorrer da música, evidenciando todo o sofrimento que ele já estava enfrentando, ao decidir ir embora depara-se, na saída da boate, com um casal em cenas de extremo carinho. Triste, o rapaz lembra-se novamente dos momentos que passava com a amada e desespera-se ao perceber que é ela quem está aproveitando a noite com o seu novo amor.

Desnortado pela falta da sua amada, ele mostra-se sensível, inferior e abandonado ao sentir as lágrimas rolaem pelo seu rosto em um momento de extrema saudade e nostalgia:

Na saída, um casal se beijando na rua
Até pareceu nós dois, bateu saudade sua
Quase não reconheci
Até assustei
E o copo deixei cair da minha mão
Era você beijando outro sem parar

Decepcionado, ele que já havia abusado da bebida, resolve que vai esquecê-la e no impulso manda mensagens à ela pedindo que ignore todas as mensagens por ele mandadas, pois não passaram de um impulso causado pela bebida.

Por isso eu liguei
Melhor esquecer a última mensagem
Que acabei de enviar
Melhor desconsiderar
Esquece toda essa besteira que você já leu
Não tá mais aqui o trouxa que escreveu
E a culpa é da bebida, foi só recaída
Pelo amor de Deus.

Através da letra desta canção, no primeiro momento é possível verificar a exaltação da figura do homem sobre a figura da mulher, já que o homem é o “injustiçado”, mostrando nesse momento sua fraqueza em virtude de a sua amada desprezar o seu amor oferecendo o amor dela para outro rapaz. Ele vê-se sem motivos para se divertir e aproveitar a sua vida com os amigos por não ter mais a companhia dela e ainda espera por uma possível reconciliação, porém, é surpreendido ao vê-la seguindo em frente, nesse instante, se vê como um “trouxa”, por ainda acreditar naquele amor, negando assim sua superioridade.

Inicialmente, trata-se de uma situação aparentemente cotidiana após o término de um relacionamento, em que se espera que ambos tracem novas histórias, porém, o que fica subentendido, são os motivos pelos quais essa moça preferiu seguir novos caminhos. O narrador também não deixa claro se eles eram namorados, se eram casados ou se tinham uma relação casual, também não estão evidentes os motivos pelos quais os dois se separaram e, assim, cada ouvinte pode interpretar a sua maneira, se trata-se de traição, violência, mentira, descaso ou outros.

Essa letra é um exemplo estereotipado da figura da mulher, onde o homem é visto como o correto e ela passa a ser vista como vulgar por não valorizar o amor que aquele homem tinha a lhe oferecer. Entretanto, na letra desta canção, percebemos também que o homem, embora apareça como injustiçado, é também deixado de lado pela sua amada, o que atribui certo “poder” a figura da mulher.

MARÍLIA MENDONÇA–INFIEL

A Música “Infiel” foi escrita pela cantora e compositora Marília Mendonça no ano de 2015 e gravada pela Som Livre no ano de 2016. Esta canção, de acordo com relatos da compositora, retrata a históriareal de uma mulher que motivada pela mudança de comportamento de seu cônjuge resolve buscar respostas para suas dúvidas. Assim, depois de muito tempo observando indícios, ela descobre que ele esconde uma amante. Assim, após descobrir quem era a “outra”, ela decide procurá-la e então afastar-se dele, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Isso não é uma disputa
eu não quero te provocar
Descobri faz um ano e tô te procurando pra dizer
Hoje a farsa vai acabar
Hoje não tem hora de ir embora
Hoje ele vai ficar
No momento deve estar feliz
E achando que ganhou
Não perdi nada, acabei de me livrar

Esta relação, também pode ser entendida como uma competição em que um ganha e outro perde, onde a mulher refere-se ao pensamento masculino de superioridade, ou seja, que ele pode estar pensando que ganhou ao enganá-la por tanto tempo, ao mesmo tempo que mostra a fragilidade que se transforma em força, no papel da mulher que foi traída e está decidida a não querer aquele amor de volta demonstrando sua força e coragem.

Durante a conversa ela (a mulher traída), afirma que com certeza o personagem principal da história (o homem) voltará a procurar sua amante, porém, apenas com a intenção de encontrar um lugar onde pudesse abrigar-se após ser mandado embora por ela, além de culpar a amante pela sua atitude:

O seu prêmio que não vale nada
Estou te entregando
Pus as malas lá fora e ele ainda saiu chorando
Essa competição por amor só serviu pra me machucar
Tá na sua mão
Você agora vai cuidar, de um traidor
Me faça esse favor
Iêê
Infel...

Na letra desta canção, é possível observar três situações distintas, ou seja, a figura do homem infiel, a figura da mulher que faz o papel da “outra” e a figura da mulher traída, enganada pelo marido. Assim, na história desses três personagens, é possível verificar mais uma vez a deturpação das figuras, agora masculina e também feminina, quando apresenta o homem como infiel e mentiroso e a mulher como amante e condizente com essa situação, assim como a representação da flagelação de esposa enganada e traída e frágil.

Dessa forma, é possível retomar a ideia anteriormente citada, que diz respeito ao fato de que ao falarmos de homem e mulher, automaticamente algumas características sempre se sobressaem, pois quando o assunto refere-se à doçura, à feminilidade, à delicadeza, à beleza, dedicação e à capacidade de percepção de certas situações, a imagem da mulher se sobressai e do homem que geralmente é representado a partir de características como a virilidade, valentia, agressividade, força e autoconfiança no cumprimento de seu papel, reforçando a ideia de que ao analisar a letra de uma música, é comum encontrar a figura da mulher como sendo frágil, submissa, sofredora, dependente da figura masculina para ser feliz.

ROMÂNTICO ANÔNIMO: MARCOS E BELUTTI

Romântico Anônimo é o nome de uma canção interpretada pela dupla sertaneja Marcos e Belutti. A letra da canção foi composta por Bruno Caliman, Tato, Zeider Pires e Ivo Mozart. A primeira vez que a música foi divulgada nas rádios do País em fevereiro de 2016 e faz parte do projeto “Acústico Tão Feliz”, lançado em setembro do ano passado.

A letra pode despertar nos ouvintes sentimentos que remetem a ternura, emoção, esperança, persistência e principalmente na crença de que o amor verdadeiro é capaz de superar tudo, para que possa se concretizar. Podemos notar estas características através do seguinte trecho:

Lembra daquele garoto que sentou do seu lado
Te ofereceu no recreio um sanduíche amassado
Lembra daquele rapaz que você nem dava bola
Que escrevia eu te amo nas paredes da escola

O enredo traz a história de um menino que desde a sua infância é apaixonado pela mesma menina, mas não é correspondido. As coisas começam a tomar novos rumos quando ele resolve contar tudo o que fez por ela sem ela saber quem era o seu “Romântico Anônimo” que sempre a surpreendia com suas cartinhas de amor.

Aquele cara que te deu um guarda-chuva
Quando a tempestade te pegou na rua
Aqueles flores que deixavam no portão
Que sempre vinha assinado no cartão
Romântico anônimo!
Romântico anônimo!

Esta canção é cheia de significados, pois é capaz de retratar a beleza e a pureza daquele amor que nasceu na infância e foi crescendo e se fortificando através de pequenos gestos até chegar a sua fase adulta. Um amor capaz de superar as agruras de um tempo onde os sentimentos têm pouco valor.

O narrador não deixa claro se o menino conseguiu convencer a moça que todo aquele amor que ele guardou em seu coração desde criança era o que faltava para completá-la, mas leva ao entendimento de que isso aconteceu, quando descreve o seguinte trecho:

Ouvi você falar de outros amores
Eu vi o mundo então perder as cores
Quanto tempo esperei a frase certa
Pra te mostrar que eu era
Romântico anônimo!

Assim, ao usar o termo “quanto tempo eu esperei a frase certa”, subentende-se que ele conseguiu provar para aquela garota que ele era o amor que ela tanto buscou e sonhou, e que agora poderá viver na sua plenitude.

TECENDO RELAÇÕES

Quando um artista lança um determinado álbum, é o sucesso que ele almeja alcançar, porém, é importante pensarmos, sobretudo, no conteúdo das letras, ou seja, o que cada palavra ou contexto quer significar, pois, normalmente, o que mais importa neste tipo de música, tão popular, geralmente é se a batida é boa e o ritmo contagiante, caindo no gosto dos apreciadores.

Se o ritmo é contagiante, agrada aos ouvidos, está na parada de sucessos e na boca do povo, tudo isso é compreensível, mas é necessário que além de apenas ouvir, as pessoas aprendam a filtrar as informações a que estão expostas todos os dias, pois não adianta defender certos princípios conservadores e cantar músicas que vão contra eles.

A partir desse contexto, após a análise das letras das três canções propostas para este estudo, foi possível observar algumas realidades distintas, ou seja, diferentes formas de representar situações cotidianas envolvendo o sexo feminino e masculino em suas relações, como já apresentamos no decorrer das análises. As canções analisadas retratam traição, sentimento de tristeza, amor, indiferença, emoção, entre outros. Muitas vezes retratam a vida de uma pessoa, outras, momentos vivenciados, e em alguns casos são banais. Muitas pessoas identificam-se com as letras expressas nas canções, outra, podem se questionar a respeito daquilo que é exposto.

Ao considerarmos as históricas e culturais relações de gênero, em que o homem, muitas vezes é posto como superior frente à mulher, entendemos que atentar às letras de canções tão populares, que continuam a difundir estereótipos como este, é uma das formas de compreendermos melhor estas relações e, sobretudo, problematizá-las.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARLOTO, Cássia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n2_genero.htm>. Acesso em 13 de junho de 2016.

COSTA, Renata Gomes da. **Prisão e ressignificação da violência: a punição e o enfrentamento à violência contra mulher**. Trabalho de Conclusão do curso de graduação em Serviço Social da UECE. Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/17redor/17redor/paper/viewFile/56/196>>. Acesso em 13 de junho de 2016.

GROSSI, M. P. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Coleção Antropologia em Primeira Mão. PPGAS/UFSC, 1998

HALL, Stuart. Codificação/Decodificação. In: Hall, S., & Sovik, L. (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LETRAS. **Infiel**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/marilia-mendonca/infiel/>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

LETRAS. **Romântico Anônimo**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/marcos-belutti/romantico-anonimo/>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional: Princípio da Igualdade e a Extinção de Discriminações Absurdas**. São Paulo: Atlas, 2011.

VAGALUME. **Noite Fracassada**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/jads-jadson/noite-fracassada.html>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

MEMORIAL ARNO PHILIPP:REVITALIZAÇÃO DO ESPAÇO DOCUMENTAL LITERÁRIO

Suzamara dos Santos
Ilse Maria da Rosa Vivian

Resumo: O presente trabalho tem o intuito de divulgar e apresentar para a comunidade acadêmica e pública o importante acervo documental do educador, militar, escritor, tradutor, político e jornalista Arno Philipp, o qual tem seu espólio ainda inexplorado e à espera do olhar atento do pesquisador. Embora apresente considerável número de publicações, o autor é praticamente desconhecido nesta região, bem como seus livros que verteu do Português para a Língua Alemã. Um exemplo disso é o romance “O tronco do Ipê”, escrito por José de Alencar. Essas traduções nunca apareceram em forma de livros, e esses se encontram dispersos em vários jornais e almanaques de língua alemã, que hoje também constituem raridades. Nesse contexto, objetiva-se organizar em plataforma virtual da Universidade o Acervo Arno Philipp, avaliando a projeção dessa figura histórica, até então minimizada, revitalizando o patrimônio histórico cultural que pode contribuir para toda a comunidade de Frederico Westphalen e região. Os materiais em posse da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões encontram-se catalogados e o catálogo disponível em ambiente virtual. Entretanto, vemos como necessária a disponibilização de imagens desses materiais para que, então, seja democratizado o acesso direto a cada documento.

Palavras-chave: Acervo. Literatura. Memória. Arno Philipp.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo primordial de construir o conhecimento e promover a cultura, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas, o projeto Memorial Arno Philipp, pesquisa que dá origem a este trabalho, contempla compromissos importantes firmados pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões junto à comunidade regional.

Além de fomentar o desenvolvimento da pesquisa e a formação de recursos humanos especializados que prezam pela história da sua região e da literatura brasileira, o projeto contribui para o reconhecimento da produção literária regional e, consequentemente, para a afirmação das identidades regionais.

O Projeto Memorial Arno Philipp, com a revitalização valorativa dos guardados do escritor, comprometendo-se não só com a descrição e a análise enquanto patrimônio cultural, mas com o resgate da memória pessoal e coletiva de momentos históricos e literários

importantes para Frederico Westphalen e região, justifica-se como importante recurso de inserção cultural no cenário nacional.

Os guardados de Arno Philipp constituem-se espólio ainda inexplorado e à espera do olhar atento do pesquisador. Embora apresente considerável número de publicações, o autor é praticamente desconhecido. Nesse contexto, organizar o Memorial Arno Philipp, avaliando a sua produção literária, até então minimizada e, pode-se considerar, excluída da historiografia crítica literária brasileira vigente, significa a projeção adequada do escritor no conjunto de produções literárias brasileiras e a revitalização do patrimônio histórico cultural que pode contribuir para toda a comunidade de Frederico Westphalen e região.

A experiência com a recuperação de fontes para a história literária, no Rio Grande do Sul, vem sendo desenvolvida e intensificada desde a década de setenta, a partir dos levantamentos e sistematizações dos materiais deixados pelos escritores da literatura criativa e crítica do Partenon Literário. Graças a projetos que possibilitam a exploração científica do patrimônio representado pelos manuscritos existentes nos arquivos dos escritores, temos acesso a documentos fundamentais para a história das ideias e da literatura em particular.

A relevância do acervo de Arno Philipp vai além da materialidade enquanto documento histórico sobre a região, pois se constitui como uma fonte de informações sobre a linguagem e a literatura do país. Os documentos legados pela família Philipp trazem ao presente diversos rastros da literatura brasileira, que viabilizam a compreensão da história literária. Os documentos observados possibilitam realizar a releitura da história e da história da literatura sob diversos enfoques, já que reúne biografia, manuscritos, recortes de jornal e edições de obras que datam a partir de 1891.

Apesar da comunidade acadêmica já contar com o acesso ao Catálogo do Acervo Literário Arno Philipp (ALAPH), as possibilidades de pesquisa e enriquecimento cultural permanecem limitadas quando não se apresentam condições de acesso direto a esses materiais para a realização de estudos e/ou reconhecimento identitário da comunidade em geral. Nesse sentido, propõe-se com o presente projeto a revitalização do acervo com a criação de um Acervo em plataforma virtual, intitulado Acervo Virtual Arno Philipp, processo que se iniciou pelo estudo pormenorizado da obra, acompanhado da orientação teórica e da prática necessária ao tratamento de objetos documentais de Acervo. Com a finalidade de proporcionar à comunidade em geral o acesso livre a esse material histórico, o estudo propõe a digitalização do acervo e a sua organização em plataforma digital para, em momento futuro, a exemplo de outros acervos, dar origem ao Memorial do escritor em espaço físico adequado.

Desde a implantação do Acervo Literário Érico Veríssimo, em 1982, o qual foi projetado e desenvolvido visando o acesso à pesquisa, muitos outros têm sido descobertos e organizados, viabilizando, assim, ao público e à comunidade acadêmica o conhecimento mais oportuno da obra e da vida do escritor, bem como a comprovação ou, muitas vezes, a revelação de características de dimensão sócio cultural do nosso estado e do nosso país.

Nessa perspectiva, é necessário entender os textos literários como signos de memória disponíveis, em que todos os dados são susceptíveis para transferência nos diversos campos do saber. Entendemos que os guardados de Arno Philipp, os quais estão em posse da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões constituem um importante acervo documental a respeito de sua vida e de sua obra.

Enquanto escritor, seu compromisso com a literatura assume caráter social e seus feitos como educador, militar, tradutor, político e jornalista perpassam a história, mas não da maneira merecida, embora apresente significativo número de publicações. Arno ainda permanece desconhecido. Nesse sentido, objetiva-se preservar e disponibilizar um acervo online sobre essa importante figura da região de Frederico Westphalen e região. O material que temos se encontra catalogado e o catálogo disponível em ambiente virtual, contudo não se tem acesso aos documentos, devido à inexistência do acervo. A criação de um espaço para que essas obras possam vir a ser fonte de matéria prima na construção do saber é uma ação social necessária. Com relação a isso, Bordini (2001, p. 32) afirma que,

Um acervo, em literatura, é um local tanto quanto é um conjunto de documentos escritos ou de objetos. Como lugar no espaço, é um endereço que contém a reunião de vestígios deixados por um escritor, mas também pelos outros escritores que com ele se relacionaram e, em última instância, pelos contatos estabelecidos por ele com sua comunidade e sua sociedade. [...]. Como agregado – sempre dinâmico – de documentos, forma uma rede de informações potenciais, com desdobramentos incontáveis, à espera de pesquisa ou simples contato, suplementando a literatura da obra de um escritor com esclarecimentos genéticos, biográficos, geracionais, históricos, filosóficos, enfim, de toda sorte (BORDINI, 2001, p. 32).

O rastreamento sistemático dos guardados do escritor, com vistas a percorrer o itinerário da sua vida literária, mediante o cotejo das variantes do texto, em rascunhos e manuscritos, pelas informações veiculadas em entrevistas, enfim, através de todo o material transformado em prototexto, torna-se a chave para uma investigação mais crítica da sua obra, propiciando, além da visibilidade necessária para o devido reconhecimento do escritor no panorama literário nacional, a divulgação de informações de dimensão históricas e culturais que permaneceriam silenciadas fora do alcance do público.

Manuscritos, cadernos de notas, notas fiscais, cartas, fotografias, material que saiu na imprensa, tudo que registra o entorno da vida do escritor apresenta uma dimensão cultural e histórica, cujo conteúdo, após sua morte, contribui tanto para a preservação da memória coletiva, como para a continuidade das pesquisas e possíveis revelações para a transformação do presente. O passado, nesse sentido, é um agente transformador de realidades, uma vez que possibilita, pela memória, infinitas e diversas leituras. Nos arquivos literários pode-se revisitar a história e a crítica da literatura de modo distinto do que se faz em ambientes e sistemas tradicionais como os de museus e bibliotecas, pois se está diante da fonte.

A memória, também constituída pela subjetividade, sempre será uma concorrente da história. Nesse sentido, ao se investigar as fontes, confronta-se o olhar do pesquisador com o objeto analisado. No jogo investigativo que se trava, é preciso nascer uma verdade. Beatriz Sarlo, referindo-se à memória e suas relações com a subjetividade, afirma que: “é certo que a memória pode ser um impulso moral da história e também uma de suas fontes, mas esses dois traços não suportam a exigência de uma verdade mais indiscutível que aquelas que é possível construir com - e a partir de - outros discursos” (2007, p.44).

A pesquisa das fontes, dessa forma, inclui a comparatística, ou seja, o confronto entre documentos diversos, de diversas autorias, que reafirmem ou neguem a composição da fonte. Nesse exercício, faz-se o estudo aprofundado de uma comunidade, de uma época, de uma cultura, de uma nação.

Nesse exercício, jamais se prescinde da capacidade do leitor que, diante do outro, ou seja, do objeto contemplado, deve estar apto a interpretar as diferenças e imaginar. Beatriz Sarlo (2007), ao tratar das atitudes do leitor perante as narrativas pessoais, considera que é preciso que o sujeito abandone sua condição individual e particular para, de fato, conhecer e reconhecer outrem. Nessas circunstâncias, considera que, sem prescindir da sua condição histórica, o sujeito requer imaginação, a qual:

rompe com aquilo que a constitui na proximidade e se afasta para capturar reflexivamente a diferença. A condição dialógica estabelecida por uma imaginação que, abandonando o próprio território, explora posições desconhecidas [...] Para conhecer, a imaginação precisa desse trajeto que a leva para fora de si mesma e a torna reflexiva; nessa viagem, ela aprende que a história jamais poderá ser totalmente contada e jamais terá um desfecho, porque nem todas as posições podem ser percorridas e sua acumulação tampouco resulta numa totalidade. (SARLO, 2007, p.41-42)

Conforme Ricoeur (2007, p.207) a hegemonia do presente sobre o passado no discurso é da ordem da experiência e está calcada, a exemplo do testemunho, na memória e na subjetividade. A rememoração do passado não é uma opção, mas a condição para o discurso, cujas premissas são impostas pelo presente da enunciação. O discurso torna-se muito mais concreto do que a história, já que aquele está ancorado na experiência recuperada. O testemunho, assim, ou seja, a memória pessoal é indissociável da autodesignação do ser que testemunhou o evento. Além disso, a história do sujeito está atrelada a história de outros sujeitos, constituindo, muitas vezes, a representação de um coletivo. Nessa mesma perspectiva, Käte Hamburger afirma que

na lembrança pessoal a representação viva coincide com a impressão de então e, sendo reproduzida na memória, coincide por outro lado com o momento da lembrança e da experiência renovada. O significado e a função exclusivamente existencial da recordação (que ao mais pode ser transferida no sentido metafórico a outros processos espirituais, p. ex. do conhecimento) também se torna válido na iluminação do presente histórico. (HAMBURGER, 1986, p.71)

A criação do Memorial de Arno Philipp visa contribuir com a comunidade ao propor o estudo e a revitalização dos guardados do escritor. Esses documentos constituem-se em importantes fontes de informação de sua obra e da de outros escritores, tais como Visconde de Taunay e José de Alencar, bem como de características sócio- culturais pertinentes à pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

Uma vez autorizados para o acesso a tão rico e amplo material, vimos no incentivo e no preparo para o trabalho de recuperação das fontes, cujo labor exige a exatidão e a cautela no tratamento com os documentos, a oportunidade de formação e disponibilização de um memorial que possa suprir a falta de acesso ao conhecimento sobre o espólio. Conforme Maria da Glória Bordini (2009, p.53), todo acervo tem a obrigação de apresentar condições mínimas de preservação, entretanto “sem transformá-lo numa coleção de objetos sagrados e mantendo-o aberto a todos os interessados, seja na figura do escritor, seja na gênese e repercussão de sua obra.”

Cabe ainda lembrar o conceito de acervo considerado pelo presente projeto. O sentido de acervo engloba não apenas a organização e guarda de materiais em condições de preservação, mas sua concepção específica aponta para a releitura de documentos do passado, à luz do presente, organizados e tratados a fim de que possam ser difundidos e, com isso, contribuir para o desenvolvimento e aprofundamento dos estudos literários e/ou outras áreas

do conhecimento. Preservar, nesse sentido, implica possibilitar o acesso da comunidade às fontes, para que sirvam para iluminar não só as facetas do passado, mas signifiquem perspectivas de transformação do presente.

A existência do Catálogo do Acervo Literário Arno Philipp (ALAPH) facilita em larga escala o trabalho de criação do Acervo Virtual. Uma vez catalogados, os documentos poderão, a seguir, com o devido tratamento profissional, ser digitalizados. Em cada classe, encontram-se materiais para pesquisadores de estudos genéticos, de edições críticas, dados biográficos e históricos, estudos de recepção das obras e do autor etc., demonstrando uma gama de possibilidades de utilização.

Os documentos legados pela família Philipp transportam aos tempos atuais diversos rastros da literatura brasileira, que viabilizam a compreensão da história literária e da história social da região noroeste do Rio Grande do Sul. Esses escritos possibilitam realizar diversas leituras com variados enfoques, já que reúne biografia, manuscritos, recortes de jornais, contos humorísticos, telenovelas e edições de obras que datam a partir de 1891.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecemos uma análise dos materiais que estão em posse da nossa universidade. Como este material encontra-se incompleto, deslocamo-nos até Panambi, para a visita ao Museu e Arquivo Histórico Hermann Wegermann, Panambi – RS; à Biblioteca Municipal Adil Alves Malheiros, Panambi-RS; e à casa do Sr. Armin Philipp, neto do autor, e acesso ao seu Acervo, onde pudemos ler e analisar outros materiais do autor que se encontram lá abrigados, para estabelecer relações e preencher lacunas ainda existentes.

Organizou-se a ficha biográfica do pesquisado, buscando compreender e aprofundar o conhecimento sobre sua pessoa e representação histórica, com intuito de de ordenar os materiais que temos.

Augusto Arno Philipp, nascido em 1870 e falecido em 1931, é natural da Saxônia. Estabeleceu-se aqui em 1889. Foi redator do jornal alemão, impresso em Porto Alegre, intitulado Deutsche Zeitung. Era integrante da guarda nacional, maçônico e crítico literário. Era também correspondente da Academia de Letras do estado de Pernambuco e atuou como deputado estadual pelo partido Republicano Rio-grandense do ano de 1904 a 1928. Quanto à sua carreira intelectual, era professor de alemão e latim no Colégio Farroupilha. Escreveu novelas, contos humorísticos e folclóricos. Arno casou-se com Margaret Wolf Philipp,

tiveram três filhos: uma menina chamada Ruth Philipp Bredemier, e dois meninos, Hans Oscar Philipp e Paul Philipp.

A partir dessas e outras informações, bem como da análise dos documentos encontrados, criamos uma página na Rede Social Facebook, (Acervo Literário Arno Philipp-ALAPH), com a incumbência de divulgar o projeto Memorial Arno Philipp ao público geral e também de colher informações sobre Arno. Nela são expostas fotos, registros e um breve histórico e apresentação de Philipp.

A criação do espaço que dará origem ao Acervo Virtual Arno Philipp encontra-se em fase de planejamento e estudo. Em breve, o pesquisador de todo o país poderá acessá-la, obtendo acesso à cópia digital dos documentos reunidos.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória. **Memória Literária e novas tecnologias**. Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, Porto Alegre, v. 7, n. 2 p. 31-5, jun. 2001.

_____. Manual de Organização do Acervo Literário de Erico Verissimo. **Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS**, v. 1., jan.1, 2009.

HAMBURGER, Käte. **A lógica da criação literária**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al.]. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Trad. Rosa Freire de d'Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

DE BRAM STOCKER A CASTLEVANIA – LORDS OF SHADOW: A TRANSMIDIAÇÃO DA FIGURA DO VAMPIRO

Simão Cireneu Milani Addôr Nunes da Silva
Rosângela Fachel de Medeiros

Resumo: Muitos jovens atualmente parecem evitar os clássicos da literatura por pensarem que estas são obras difíceis de ler e/ou que abordam temáticas antigas e que nada têm a ver com o contemporâneo. Oposto a isso, admiram os videogames e as produções audiovisuais contemporâneas, dizendo até que os preferem a livros, sem perceber que muitos destes produtos estão intimamente ligados ao universo da literatura. O objetivo deste trabalho é partir de uma obra literária mundialmente consagrada, o *Drácula* (1897), de Bram Stoker, que inaugura e estabelece a figura do vampiro, para analisar a forma como esta figura vem sendo transmidiada (JENKINS, 2009; FECHINE, 2014) por meio do cinema, da televisão, de HQs, desenhos animados, RPGs, até chegar à configuração do aclamado *Castlevania – Lords of Shadow* (2011), jogo da plataforma PlayStation 3. O protagonista do jogo é Gabriel Belmont, que pertence à Irmandade da Luz e luta contra os Lords das Sombras, mas que ao final da narrativa torna-se uma reconfiguração Drácula, como se Van Helsing se transformasse em seu maior inimigo.

Palavras-chave: Vampiros. Transmídiação. Drácula. Castlevania – Lords of Shadow

Neste artigo pretendemos analisar a forma como a figura do Vampiro vem sendo transmidiada através dos anos, desde a obra primordial e precursora do gênero vampiresco, *Drácula* (1897), de Bram Stoker, até chegar ao premiado *game* de PlayStation 3, *Castlevania – Lords of Shadows*. Durante esse percurso, iremos passar por uma série de mídias pelas quais os vampiros vêm sendo transmidiado, mesmo que sofrendo alterações durante esses cento e vinte anos após a sua estreia no mundo literário.

Iniciamos nosso percurso apresentando o autor por trás de *Drácula*, falando sobre sua importância para a literatura moderna. Em seguida, falaremos sobre as várias formas pelas quais o personagem principal da obra vem sendo representado aos olhos dos mais variados autores por todo o mundo. Nesse trajeto, passaremos pelo cinema, pelas histórias em quadrinhos, pela televisão, pelo RPG, até finalmente chegarmos aos videogames.

BRAM STOKER, O PAI DO VAMPIRO MODERNO

Abraham “Bram” Stoker, nasceu em 8 de novembro de 1847 em Dublin, na Irlanda, foi um escritor e, durante sua vida, foi conhecido por ter sido assistente de Henry Irving, um importante ator da era vitoriana. Stoker começou sua carreira como escritor com uma

coletânea de oito contos infantis, lançados em 1881, logo depois, escreveu romances com temáticas bem distintas.

De acordo com a obra *A Enciclopédia dos Vampiros*, a origem da obra emblemática, que viria a inserir permanentemente a figura do vampiro em nosso imaginário, veio de um sonho que Stoker teve após a leitura de obras de terror. Nas palavras de Melton (2008):

A decisão de Stoker de escrever *Dracula* parece ter sido ocasionada por um pesadelo, no qual ele viu um vampiro se levantando do túmulo. Ele tinha lido “*Carmilla*” e “*Sheridan Le Fanu*”, publicado pela primeira vez em 1872, alguns anos antes, e tinha enriquecido seus conhecimentos com inúmeras discussões sobre o sobrenatural. A essas acrescentou sua própria pesquisa, modelando o personagem principal num nobre da Transilvânia no século 15. Também decidiu, provavelmente por decisão do livro *The Moonstone*, de Wilkie Collins, a contar a história pelos olhos de personagens diferentes. No final, a história foi contada através de uma variedade de documentos, de diários a cartas e a recortes de jornais. (p. 445)

O romance de Stoker recebeu críticas controversas, os que a elogiavam diziam que era uma obra “poderosa de fascinação lúgubre” (MELTON, p. 445), enquanto aqueles que a criticava considerava que havia excessiva estranheza e ainda queixaram-se de sua crueza. Muitos, ainda, comparavam a obra de Stoker com a famosa obra de Mary Shelley, *Frankenstein*, pelo contexto gótico que está presente em ambas as obras.

A EXPANSÃO DO VAMPIRO ATRAVÉS DAS MÍDIAS

Dracula é um romance epistolar gótico, repleto de mistérios que tem como pano de fundo um cenário lúgubre. A obra conta a história do Conde Dracula, um aristocrata que mora em um castelo nas Montanhas de Cárpatos e sua tentativa em mudar-se para a Inglaterra, onde vai buscar por novas vítimas (sangue novo), espalhando assim a maldição do morto-vivo. Em sua maior parte a história é contada por meio de cartas, mas também por meio de trechos de diários dos personagens, artigos de jornais e registros de navios. A obra se passa no período que transcorre entre os dias 3 de maio e 6 de novembro durante um mesmo ano na década de 1890, e transcorrendo uma parte na Transilvânia e outra na Inglaterra.

A figura vampiresca do Dracula, descrita pela obra de Stoker, criou e instituiu características que são recontes obras até hoje. Estas características são descritas por Jonathan Harker quando ele encontra o Conde Dracula pela primeira vez em seu castelo. Nas palavras de Melton:

Ele tinha uma força fora do comum. Tinha presas (caninos alongados). Sua pele era muito pálida e seu corpo era frio ao toque. Tinha mau hálito perceptível. Entre os elementos que seriam logo esquecidos eram as palmas da mão peludas e suas unhas afiadas. (p. 118)

Outras características presentes no personagem é a repulsa ao alho e a crucifixos; a impossibilidade de ingerir alimentos ou bebidas; o fato de não ser possível ver seu reflexo em espelhos; a necessidade de dormir em um caixão repleto de terra vinda do local onde ele nasceu; a capacidade de se transformar em animais, geralmente morcegos, e em névoa; e sua insaciável sede por sangue. De todas essas características, apenas a necessidade de alimentar-se de sangue é recorrente na maioria das obras sobre vampiros.

A obra de Stoker é tão magnífica e cheia de elementos de mistério, que diversos autores sentiram-se instigados a retornar a este personagem gótico através de releituras. Porém, nem todas essas releituras ficaram restritas à dimensão literária, havendo muitas aparições do personagem e de personagens decorrentes do universo ficcional inaugurado com a obra em outras linguagens artísticas e midiáticas, que chamamos aqui de transmídiações.

No âmbito da literatura são muitas as obras inspiradas na figura vampiresca criada por Bram Stoker: *Entrevista com o Vampiro* (1976), *O Vampiro Lestat* (1985) e *A Rainha dos Condenados* (1988), de Anne Rice; outra série literária inspirada no personagem é *Diários do Vampiro* (1991, 1992), de Lisa Jane Smith; a saga *Crepúsculo* (2005, 06, 07, 08), de Stephenie Meyer; e *As Crônicas de Sookie Stackhouse* (2001, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13), da autora estadunidense Charlaine Harris; entre muitas outras. O sucesso destas obras, com certeza, fez com que todas fossem adaptadas para outras linguagens: *As Crônicas de Sookie Stackhouse* deu origem à série televisiva *True Blood*, apresentada pelo canal americano HBO de 2008 a 2014; A saga *Crepúsculo* foi desenvolvida pela Summit Entertainment para o cinema nos anos de 2008 (*Crepúsculo*), 2009 (*Lua Nova*), 2010 (*Eclipse*), 2011 (*Amanhecer parte 1*) e 2012 (*Amanhecer parte 2*); a obra *Entrevista com Vampiro* foi transmidiada para o cinema, com o mesmo nome, no ano de 1994, distribuída pela Warner Bros., enquanto a obra *A Rainha dos Condenados*, que também foi produzida pela Warner Bros., combinou elementos das obras *O Vampiro Lestat* e *A Rainha dos Condenados*.

O universo criativo de Bram Stoker revela-se um campo fértil e muito propício para diversas transmídiações, tanto que até hoje surgem novas obras decorrentes de sua obra nas mais diversas linguagens e mídias. Como é explicado por Henry Jenkins (2003):

According to Hollywood lore, a good pitch starts with either a compelling character or an interesting world. We might, from there, make the following argument: A good character can sustain multiple narratives and thus lead to a successful movie franchise. A good “world” can sustain multiple characters (and their stories) and thus successfully launch a transmedia franchise.

Tal reflexão nos leva a entender que tanto o personagem Drácula quanto o universo gótico, criados por Stoker em seu romance, serviram de ponto de origem para a criação de outras histórias e personagens. Tais narrativas instauram novas possibilidades e novos caminhos, os quais, no entanto, são coerentes com o universo ficcional criado por Stoker. O mesmo acontece em relação aos personagens vampírescos criados a partir de características fundadoras estabelecidas pela figura de Drácula apresentada no romance. O surgimento de tais obras corrobora o poder criativo e ficcional latente no romance de Stoker, que possibilitou a outros autores partirem dela para a criação e o desenvolvimento de novas obras, atraentes para os públicos de suas épocas.

Tendo em mente o que diz Jenkins, no trecho que citamos, fica claro entendermos porque o cinema volta tantas vezes ao personagem o Drácula, bem como ao universo criativo do romance. Já em 1922, um dos primeiros filmes da história do cinema teve como inspiração a obra de Stoker, *Nosferatu*, de Friedrich Wilhelm Murnau. Este filme é, até os dias de hoje, considerado um dos maiores clássicos do cinema mundial, sendo recorrentemente inspiração e referência para outras obras cinematográficas ou não, tal qual a obra de Stoker foi e vem sendo até a contemporaneidade.

No entanto, os herdeiros dos direitos da obra Bram Stoker não concederam ao produtor alemão, Friedrich Wilhelm Murnau, os direitos para realizar uma adaptação de *Drácula* para o cinema. Foi, então, por conta desta impossibilidade jurídica que Murnau teve de alterar alguns aspectos da obra original, como os nomes dos personagens (o Conde Drácula se tornou o Conde Orlock, Jonathan Harker agora era Waldemar Hutter e Mina Murray acabou sendo renomeada para Ellen Hutter, esposa de Waldemar), a cidade onde a trama se passa (das Montanhas de Cárpatos, na Transilvânia, para Bremen na Alemanha) e a caracterização do antagonista da obra. O Conde Drácula, agora Conde Orlock, ao invés de sua aparência sedutora e trajes aristocratas e elegantes, foi representado de forma bem grotesca. Melton (2008) descreve o personagem como uma:

[...] figura monstruosa, com traços exagerados – careca e com as unhas das mãos feito garras. Suas duas presas, em vez de serem caninos alongados, saíam do centro da boca, como os dentes do rato. Andava com um passo lento e cansado. (p. 350)

Impedido de realizar uma adaptação, Murnau acabou expandindo e dando novas possibilidades ao texto de Stoker, sem o qual sua obra não existira e à qual está intimamente ligada. Após Murnau transcriar Drácula na figura de seu Nosferatu muito outros diretores e produtores tentaram realizar adaptações do Drácula, de Bram Stoker para o cinema. Em 1930, Tod Browning realiza sua adaptação de *Drácula*, no filme de mesmo nome, o personagem que dá título à obra é interpretado pelo ator Bela Lugosi, que com esta interpretação se consagrou como uma referência tanto para atores do gênero terror, quanto para a própria imagem do Drácula, nesta obra muito mais próxima ao descrito por Stoker. Apesar das diferenças, que são esperadas e normais nos processos de adaptação, entre a obra literária e sua adaptação cinematográfica, este filme tornou-se e ainda é uma representação referenciada em relação ao texto de Stoker.

Em 1958, Terence Fisher dirige outra adaptação cinematográfica, porém divergindo consideravelmente do romance original. Drácula foi interpretado pelo ator Christopher Lee, que não ficou satisfeito com o resultado final. Em 1970, Jesús Franco dirige o filme *Count Dracula*, também com Christopher Lee interpretando o mesmo papel, porém, com mais fidelidade à obra de Stoker. Até hoje, este último filme é tido como uma das adaptações mais fiéis para o cinema.

Outra obra cinematográfica extremamente famosa e referenciada é *Drácula*, de Bram Stoker, lançado em 1992. Dirigido por Francis Ford Coppola, este filme conseguiu evidenciar um fato pouco explorado até então: o Conde Drácula possui um coração. Alguns críticos avaliaram a película como algo que era esperado que fosse uma obra prima e acabou sendo uma adaptação hollywoodiana que pouco explorou a temática gótica que a obra literária sugere. No entanto, esta obra recriou a figura do Drácula construindo uma nova imagem de maior adesão junto aos jovens dos anos 90 por todo o mundo.

Em sua transmediação para o universo dos quadrinhos, houve a apropriação da figura de Drácula que, no entanto, é muito modificada em relação ao texto de origem. Publicado pela Marvel Comics, *The Tomb of Dracula* narra a vida de Drácula, porém, se difere muito do que Stoker havia escrito sobre o personagem à luz das mentes criativas de Gerry Conway e de Gene Colan. Na Graphic Novel, Vlad Dracula é um filho de um nobre da Transilvânia e ainda quando criança tornou-se um príncipe que lutou contra os exércitos Turcos. Durante uma das batalhas, ele é mortalmente ferido por um inimigo, Turac, e é levado até um cigano para ser curado. Esse cigano era um vampiro e, devido à perseguição de Vlad contra seus companheiros, ele se vingou do príncipe transformando-o em um vampiro. Turac estuprou e

mata a esposa de Vlad Dracula, Maria, e ele se vinga matando o algoz de sua amada, transformando-o em um vampiro também. O Drácula da Graphic Novel teve mais aparições, sempre como vilão, enfrentando personagens famosos e consagrados dos quadrinhos, como o Homem Aranha e os X-Men.

Finalmente, chegando ao consagrado *game* *Castlevania – Lords of Shadow*, há uma nova expansão do universo criativo de Stoker, que é transmidiado para a linguagem interativa dos videogames. Este *game* difere totalmente dos jogos anteriores. Na maioria dos títulos lançados anteriormente, a narrativa culmina com o protagonista, geralmente um dos descendentes da família Belmont, enfrentando o Drácula, que renasce a cada 100 anos. Mas todos os jogos da série *Castlevania* são inspirados nos personagens criados por Stoker. O que mais diferencia *Lords of Shadow* dos demais jogos da série é que este é o primeiro *game* que não é em segunda pessoa e em plataforma 2D, sendo o primeiro game da série que foi desenvolvido em terceira pessoa e totalmente em 3D.

Este *game* ganha uma remodelagem não apenas gráfica, mas também em relação ao enredo. Muitos críticos especializados atribuem o sucesso do *game* ao fato de haver sido produzido por Hideo Kojima, aclamado produtor japonês, conhecido por ter dirigido, produzido e escrito os jogos da franquia *Metal Gear Solid*, famosos por terem sido jogos de espionagem inovadores e complexos.

Lords of Shadow se passa no ano de 1047 e narra a história de Gabriel Belmont, um dos sagrados cavaleiros da Irmandade da Luz (*Brotherhood of Light* no original), que teve sua esposa morta por uma das criaturas sobrenaturais que sua irmandade jurou combater, e por isso a alma dela não podia descansar em paz. Gabriel descobre a existência de duas máscaras sagradas, a Máscara de Deus (*God's Mask*) e a Máscara do Diabo (*Devil's Mask*), sendo a primeira capaz de ressuscitar os mortos. Gabriel, então, resolve derrotar as três facções dos Senhores das Sombras (*Lords of Shadow*) para obter os pedaços necessários para montar a sagrada Máscara e conseguir assim trazer sua falecida esposa de volta à vida.

O espírito de Marie Belmont (esposa de Gabriel) conta para Gabriel que os espíritos que fundaram a Irmandade disseram-lhe que o poder dos Senhores das Sombras poderia salvar o mundo. Gabriel conhece um homem chamado Zobek, que pertence à Irmandade da Luz e diz a Belmont que uma profecia que foi mantida em segredo por muito tempo dizia que um guerreiro de coração puro poderia reclamar os poderes dos Senhores das Sombras para subjugar o mal. Zobek também diz que ele deve entrar junto com Gabriel na terra dos

Senhores das Trevas a fim de unir o Céu com o mundo novamente e que ele pode trazer Marie de volta à vida novamente.

Gabriel derrota o lobisomem Cornell e a vampira Carmilla, conseguindo os dois primeiros pedaços da Máscara de Deus. Neste percurso, Belmont descobre que estes dois Senhores das Sombras eram dois dos três membros fundadores da Ordem da Luz que lutaram contra a prole de Satanás em nome de Deus até que eles foram transformados em espíritos com poderes inferiores apenas a Deus. Depois que eles ascenderam ao Céu deixaram para trás apenas seus lados malignos, se tornando os Senhores das Sombras.

Gabriel então parte para a terra dos Necromancers para encontrar a última parte da Máscara. Lá chegando, Zobek aparece diante de Gabriel usando a Máscara do Diabo em seu rosto e revela que ele é o Senhor dos Necromancers e que ficou cansado dos Senhores das Sombras dividindo o poder entre eles três. Orquestrando os eventos da história, ele buscou no inferno este poder até que uma força maligna entrou nele e expandiu seus conhecimentos sobre as artes das trevas, permitindo que ele utilizasse um feitiço que separaria a Terra do Céu e assim os espíritos puderam contatar a Irmandade. Zobek revela que ele utilizou a máscara do Diabo em Gabriel para matar Marie e assim usar Gabriel para restaurar os poderes espirituais sem levantar suspeitas. Satanás surge e pega a máscara de Deus, revelando que fora ele quem utilizou Zobek para recuperar a máscara e se voltar contra Deus.

Gabriel confronta Satanás e o derrota, liberando todas as almas dos mortos do limbo. Belmont descobre que a Máscara de Deus não pode trazer Marie de volta à vida, apenas enxergar a vida através dos olhos de Deus. Marie então revela que foi dada uma nova vida a Gabriel para que ele pudesse se redimir e então parte para o Céu com a Máscara de Deus.

Em uma cena final do *game*, após os todos os créditos, há uma animação que nos mostra Zobek vivo nos tempos modernos e sua descoberta de que Gabriel está vivendo como um vampiro chamado Drácula. Isso demonstra que o jogo nos conta uma história alternativa na qual o universo narrativo da franquia *Castlevania* seria o ponto de partida para a criação de Drácula do. Essa história tem sequência no *game Castlevania – Lords of Shadows 2* e nele Gabriel Belmont já é o Drácula, algo inédito na série dos jogos. Há assim uma fusão destes universos criativos.

A IMORTALIDADE NO PARADOXO ENTRE O CLÁSSICO E O VIRTUAL: A PERMANÊNCIA DO MITO DO VAMPIRO MAIS DE UM SÉCULO DEPOIS

Desde a primeira aparição de um personagem vampiro na obra de Bram Stoker até a criação do *game* *Castlevania – Lords of the Shadows* foram criadas muitas transformações, adaptações, releituras e, principalmente, transmídiações que expandem o universo ficcional criado por Stoker em seu livro. Todas estas obras além de recorrem a um imaginário comum decorrente da obra de Stoker também inserem novos elementos a esse universo ficcional, estabelecendo novas relações de intertextualidade. A força deste universo ficcional, bem como do personagem de Stoker, atualizados a cada nova obra, estabeleceu estes personagens no imaginário coletivo.

A obra de Stoker se revela em sua atemporalidade e universalidade por meio de suas incontáveis transmídiações nas mais diversas culturas e épocas, cabe assim aos agentes da transmídiação estabelecer as relações, as transculturações, as adaptações e as transformações que colaboram para o sucesso das transmídiações. Os vampiros estão, atualmente, inseridos em várias narrativas e plataformas, que os ressignificam. Esta inserção aconteceu de diversas formas, pois foi revista, ganhando aspectos culturais e sociológicos de todos os povos que tocaram nesta história. Por exemplo, Kojima no Japão e Coppola nos Estados Unidos, cada um com sua forma de construir essas novas narrativas sobre um personagem pertencente ao cânone literário europeu.

O protagonista de *Castlevania – Lords of Shadows* é retratado na obra como um cavaleiro dedicado e fiel à sua causa, fazendo tudo em prol da proteção daquela que ama, e sendo implacável com seus inimigos. Estes elementos já estavam presentes no personagem de Stoker, antes de sofrer a maldição e se transformar em um vampiro. Ambos foram soldados que se mantiveram leais à sua fé até que algo divino levou a vida da única motivação que tinham para viver: o amor de uma mulher.

O Drácula de Stoker lutou em nome de Deus para que sua terra estivesse segura dos invasores e sua mulher foi enganada ao receber a notícia que ele estaria morto em guerra. Em um momento de desespero, ela se jogou de uma torre do castelo, deixando Drácula desolado e totalmente revoltado com as leis de Deus, segundo as quais quem se suicida não vai para o Céu, ou seja, as leis que ele lutou para proteger condenaram-no a ficar sem sua amada. Já a esposa de Gabriel foi assassinada por um dos Senhores das sombras que manipulou Belmont com a Máscara do Diabo, fazendo ele se tirar a vida da própria mulher. Então ele foi levado a

buscar o único artefato que poderia trazê-la de volta à vida. Após descobrir que tudo o que ele acreditava não foi o suficiente para alcançar seu maior objetivo, que era ressuscitar a mulher de sua vida, pois a Máscara de Deus não possuía tal poder.

Isso nos leva a fazer uma breve reflexão sobre ambos os personagens, utilizando a célebre frase de Friedrich Nietzsche que diz: “Quem deve enfrentar monstros deve permanecer atento para não se tornar também um monstro. Se olhares demasiado tempo dentro de um abismo, o abismo acabará por olhar dentro de ti.” (p. 89) Ou seja, de tanto lutar contra inimigos perversos, os maiores soldados de Deus, justos e honrados em suas causas, acabaram por tornarem seres demoníacos, que se transformaram no que eles deveriam combater.

O escritor argentino Jorge Luis Borges (1972) faz uma alusão a este movimento de relembrar o tradicional através do novo. Ele diz que o autor do clássico cria um tipo de dívida cultural com o autor que retoma suas obras e as cita ou as recria, pois isso faz com que elas sejam cada vez mais imortais e lembradas, ressaltando sempre sua relevância para o mundo. Nas palavras de Borges: “cada escritor cria seus precursores. Seu trabalho modifica nossa concepção do passado, assim como há de modificar o futuro. Nessa correlação, nada importa a identidade ou a pluralidade dos homens.” (p. 130)

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luis. **Outras inquisições**. Tradução: Davi Arrigucci Jr. Editora Schwarcz. São Paulo. 1957.

FECHINE, Yvana. Transmídiação e cultura participativa: pensando as práticas textuais de agenciamento dos fãs de telenovelas brasileiras. **Revista Contracampo**, v. 31, n. 1, p. 5-22, dez./mar., 2014. Niterói: Contracampo, 2014.

JENKINS, Henry. Transmedia Storytelling - Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. **MIT Technology Review**. 2003. Disponível em: <<https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>> Acesso em 10 maio 2017.

MELTON, J. Gordon. **Enciclopédia dos Vampiros**. Edição compacta. São Paulo: M. Books do Brasil LTDA, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do Bem e do Mal** ou prelúdio de uma filosofia do futuro. Tradução de Márcio Pugliesi. Hemus Editora. São Paulo. 2001. Disponível em: <https://neppec.fe.ufg.br/up/4/o/Al__m_do__Bem_e_do_Mal.pdf> Acesso em: 15 maio 2017.

SCOLARI, Carlos A. Narrativas Transmedia: Del saber al hacer, de la ficción a la no ficción (y viceversa). In IRIGARAY F., RENÓ, D. **Transmediaciones** – Creatividad, innovación y estrategias em nuevas narrativas. La Crujia Editorial. Buenos Aires: Argentina, 2016. p. 7-12.

O SOL NEGRO DA NARRATIVA DIGITAL: ELEMENTOS MELANCÓLICOS DO JOGO PARA SMARTPHONE *THE END OF THE WORLD*

Marcelo Santos da Rosa
Silvia Helena Pinto Niederauer

Resumo: Em um contexto de hibridização na cultura digital, novas narrativas e novas formas de narrar surgem constantemente. É o caso das narrativas de jogos para smartphone. Este trabalho busca compreender uma dessas narrativas, a presente no jogo *The end of the world*, aplicativo para Android e iPhone lançado em 2015, criado de forma independente por Sean Wenham, que apresenta uma figura melancólica como personagem principal. A fim de realizar um estudo analítico dessa narrativa, buscamos reflexões acerca da melancolia em Kristeva (1989), além de estudos acerca do jogo e do videogame (HUIZINGA, 2000) em um espaço de convergência (JENKINS, 2009) em um contexto de leitor imersivo (SANTAELLA, 2015), leitor que também é um jogador. Além desses estudos, será realizado um breve histórico de como jogos se desenvolveram até chegarem a um dispositivo móvel como o smartphone. O trabalho analisou a forma como a melancolia aparece nos elementos do jogo - enredo, som, imagem, movimento - e as transformações que ocorrem no universo vivenciado pela personagem enquanto dualidade passado/presente. A análise revelou que a construção melancólica no jogo ocorre em todos esses elementos e demonstra que a narrativa, em contextos híbridos como o do jogo, é capaz de construir um universo psicológico melancólico e de proporcionar imersão do jogador/leitor nesse universo.

Palavras-chave: Melancolia. Narrativa. Jogo para smartphone.

INTRODUÇÃO

O que é ler? Essa pergunta fomentaria discussões inúmeras, as quais não serão, aqui, nosso objetivo central em responder. Antes, questiona-se: o que é que *é lido*? Esse questionamento parece muito mais oportuno em um contexto em que se questiona como formar leitores em sala de aula. Formar leitores de quê? De livros? De literatura clássica?

Pensamos que, na atualidade, é cada vez menos possível restringir a leitura à leitura de livros, apenas. Chartier (1994, p.100) já dizia que “A revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura”. Essa aceção que Chartier fez diz muito acerca de como passaríamos a entender a leitura, mas ele falava especificamente na revolução da leitura em um contexto de elementos escritos.

Neste trabalho, voltamos-nos para a leitura de uma narrativa presente em um jogo. O objetivo é realizar a leitura analítica de elementos da narrativa presentes no jogo e o que eles

determinam. A busca é por demonstrar que ler um jogo (*The end of the world*, 2015) é também uma possibilidade em um contexto de leitura mais abrangente, um contexto de convergência de mídias.

Para confiabilizar essa leitura, entende-se a necessidade de referencial teórico acerca do jogo (e do videogame) no contexto cultural atual, dando atenção às especificidades do jogo para smartphone, que é diferente do jogo em outros suportes. Além disso, apoia-se na psicanálise um olhar que estabelecemos para a melancolia, a qual está presente no jogo analisado.

Entende-se que o jogo em contextos de convergência necessita de um olhar para o lugar onde ele está e também um olhar para todas as possibilidades de leitura que ele oferece a partir dos elementos específicos do jogo. Os elementos (movimento, imagem, som) são observados e entendidos como possibilitadores de uma imersão em um universo permeado pela melancolia.

HISTÓRICO DOS JOGOS E DA CULTURA DIGITAL

Johan Huizinga (2000) apresentou um fato questionador: o jogo é mais antigo que a cultura. Na concepção do historiador e filósofo, a identidade do homem, antes de ser uma identidade cultural, seria uma identidade jogadora, somos jogadores por natureza, não seres culturais. A cultura é um fruto, uma consequência, enquanto o jogo está no homem. Apesar disso, precisamos entender o jogo como um elemento importante da cultura, uma vez que se realiza no âmbito social, o visualizamos enquanto produtos ou manifestações culturais.

O historiador se utilizou do termo jogo antes sequer de existir uma noção de jogo como a enxergamos hoje, após o desenvolvimento das plataformas de videogame e de todo o avanço tecnológico envolvidos. *Homo Ludens*, obra em que descreve uma visão filosófica para o jogo, foi escrito em 1938, mas ainda inspira reflexões para o que vemos enquanto jogo na atualidade.

Iniciam-se as reflexões acerca de jogo com as proposições do autor. Para este, o jogo “é uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido.” (HUIZINGA, 2000, p. 5). Admite-se, portanto, que se produz sentido próprio, o jogo possui algo que passa do estado material para o simbólico. Para o contexto de jogo como entendemos hoje, identificamos nele um jogador, o sujeito que realiza a ação de jogar.

O jogador utiliza o jogo como um experienciador, abstraindo o sentido expresso pelo próprio jogo. Entende-se o jogador, em um contexto educacional, como um sujeito jogador-leitor. Quando pensa-se em um processo de formação de leitores, práticas de leituras de narrativas de jogos poderiam oferecer caminhos para reflexão acerca do sentido expresso pelo jogo.

É preciso entender, entretanto, que o sujeito jogador-leitor que encontramos em um jogo não encara a si mesmo, mas ele incorpora uma faceta específica: “O indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor, *é* outra pessoa” (HUIZINGA, 2000, p. 13, grifo do autor). Nesse processo, há um condicionamento do sujeito para que este se esvaia do plano da realidade e assuma o plano da ficção como o principal.

É importante pensar na transformação sofrida pelo jogo ao longo dos tempos, especificamente quando se fala em jogo eletrônico. Esse tipo de jogo (ou videogame) deu ‘as caras’ apenas após a década de 1950, sendo o protótipo *Tennis for two*, de Willy Higinbotham, datado de 1958, o qual foi criado para fins de diversão e realocação do sujeito em outra perspectiva para fuga da seriedade do cotidiano, duas das principais características de um jogo (HUIZINGA, 2000).

Após o desenvolvimento do primeiro, não demoraria muito para sua proliferação, mas com plataformas antigas e a tecnologia inacessível da época, o videogame só alcançou grande expansão na década de 1980. Grande responsável por isso foi a disseminação dos fliperamas e a criação de consoles, os primeiros ambientados em ambientes de encontro social, e os consoles destinados especialmente ao uso doméstico.

Conforme a tecnologia se atualizou, também os videogames se disseminaram e alcançaram outros horizontes. Com dispositivos internos cada vez menores – possibilitados, inclusive, pela nanotecnologia – foi possível que aumentasse a produção de aparelhos, além de ampliação de seus recursos – gráficos, sonoridade, jogabilidade. Na atualidade, jogos também rompem com limites físicos, uma vez que pela internet é possível que se jogue com pessoas de outros países e continentes.

Pensar no processo de atualização dos jogos é também entender como o jogo se apresenta na atualidade em diferentes contextos. Um deles é o contexto do celular e do smartphone. Como é possível que joguemos em um aparelho móvel, pensado, inicialmente, para a comunicação? Esse questionamento rende, pelo menos, dois pontos de diálogo principais, a atualização do jogo para plataformas móveis e o contexto social de convergência de mídias.

Na questão do jogo enquanto presença no smartphone, pensa-se nas duas formas de apresentação que existiam para o videogame. Havia o jogo móvel, utilizado por plataformas de videogame móveis nos anos 1980 e 1990, que alteraram para modelos modernos e poderosos nos anos 2000. Havia também o jogo eletrônico, que se desenvolveu com o advento da internet e possibilitou alterações profundas na jogabilidade. Dessa forma, o jogo eletrônico móvel se torna uma possibilidade, um contexto real.

Essa possibilidade se torna realidade pela presença de jogos nos dispositivos celular e smartphone, que são resultado de processos de hibridização e convergência do contemporâneo: “As transformações tecnológicas, que se revelam na constituição de sistemas de informação interconectados, se desdobram no campo econômico, cultural e social” (BARROS, 2013, p. 123). Nesse ponto, entendemos que o videogame, enquanto manifestação, principalmente, cultural, sofreu das mesmas transformações tecnológicas.

Um dos grandes impactos dessas transformações tecnológicas na atualidade é a convergência das mídias, termo explanado por Jenkins (2009, p. 16): “Novas tecnologias midiáticas permitiram que o mesmo conteúdo fluísse por vários canais diferentes e assumisse formas distintas no ponto de recepção”. É por meio desse convergir, desse fluir de mídias de um espaço para outro que o jogo no smartphone torna-se uma possibilidade real.

A mídia jogo passa do dispositivo eletrônico do videogame para contextos de convergência, como o computador e o smartphone, na atualidade. Não apenas ocorre um processo de convergência, mas o jogo, em outros contextos, expande os horizontes da própria noção de convergência:

Convergence is the theme for most newer portable and console systems—whether they connect to the Internet or incorporate cell phone technology. The current generation of console systems has pushed the notion of convergence to new levels. (NOVAK, 2012, p.33).

Nesse contexto de convergência de mídias, inclusive de jogos, surgem reflexões acerca de como os jogos se expandem e como os leitores-jogadores apreendem o sentido expresso pelo jogo. Essas reflexões também se expandem para o perfil de leitor existente na atualidade. Santaella (2015) comenta que os perfis de leitor se atualizam conforme as tecnologias que tem alcance, sendo um perfil recente de leitores “aquele que começa a emergir nos novos espaços incoróreos da virtualidade” (p. 11).

Essa acepção instaura um olhar para questionamentos novos acerca de como instigar novos tipos de leituras em contextos de educação formal. Para aguçar essa reflexão, realiza-

se, na sequência, uma leitura de um jogo para smartphone, na perspectiva de oferecer ao objeto um olhar analítico que possa aprimorar reflexões acerca de como realizar a leitura de um jogo em sala de aula.

OS SÓIS NEGROS DA NARRATIVA: UMA LEITURA PARA O JOGO *THE END OF THE WORLD*

O jogo para smartphone *The end of the world*(2015) foi produzido nesta década de 2010 por Sean Wenham de forma independente. Segundo o autor, no Tumblr¹ oficial do jogo, ele foi desenvolvido nos momentos de folga do artista ambiental e pensado para pessoas de coração partido. Há, de início, uma indicação de que o jogo se destina a um perfil de jogadores que poderia se aproximar do que a protagonista sente. Essa apresentação passaria distante de um perfil de jogadores que, por exemplo, procuraria um jogo de tiro para extravasar ou um jogo de aventura para ser imbuído por desafios.

A apresentação do autor no Tumblr faz sentido quando o jogador-leitor se defronta com o protagonista do jogo. O perfil do protagonista é de um homem com idade aparente entre 25 e 35 anos que passa por um período de perda afetiva. A descrição da personagem é de uma magreza bastante acentuada, cabelo bagunçado e, o que é percebido pelo jogador-leitor, movimentação lenta. Essa descrição colabora com a construção de uma personagem fragilizada.

O enredo do jogo e sua ambientação são elementos da narrativa que se cruzam. O jogador-leitor descobrirá que, clicando em um relógio no canto direito da tela, terá acesso a um mundo diferente, e logo entenderá que se trata do passado. Enquanto no presente a personagem é rodeada pela destruição de prédios e por cores frias, quando acessa as memórias, a imagem construída é iluminada por cores quentes, contrastes suaves, pela completude do que o rodeia enquanto físico e material, além de a trilha sonora do jogo oportunizar uma ambientação de tranquilidade e paz. O enredo, portanto, narra o contraste entre um estado de tranquilidade e de paz do passado com um estado de destruição do presente, um estado de melancolia.

Julia Kristeva (1989) realiza um estudo importante acerca da melancolia em *O sol negro: melancolia e depressão*. Os dois termos presentes no título, para a autora, se confundem

¹ Tumblr do jogo *The end of the world*, criado e alimentado pelo próprio autor. Disponível em: <<https://theendoftheworldgame.tumblr.com/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

e designam um conjunto que poderia ser considerado de melancólico-depressivo (p.16). Antes de diferenciá-los, é salutar atentar para os elementos que os aproximam, pois se na psicanálise se apresentam de forma difusa, pensamos que na representação seus limites se tornam ainda mais conflituosos. Portanto, ao se falar em melancolia, pode ser que se esteja falando também em depressão – e vice-versa.

A melancolia (e a depressão), para Kristeva, se expressa na medida em que se considera o outro e a coisa. O outro é o espelho do sujeito, pode tornar-se, inclusive, uma desculpa para o que o atormenta. Quando consegue identificar o outro, o sujeito instala em si o que há de mais sublime naquele. No processo de perda, o sujeito prefere manter o outro em si, ainda que “fragmentado, retalhado, cortado, engolido, digerido” (p. 18). Não é possível se desfazer do outro tão facilmente. Na falta de um outro, o sujeito alimenta a tristeza, ela se torna um ente a ser domesticado e acariciado.

Já a coisa se manifesta indeterminada, inesperada, inapreensível. Ela é, metaforicamente, o sol sonhado², aquilo que surge, está, mas não se sabe, porque o que a gera é o sentimento de falta. O depressivo possui esse sol cuja luz falta, como se lhe faltasse essa coisa. Nas pessoas, a coisa vai se manifestar sem uma lembrança – ela está para ser cúmplice dos tormentos que não se pode dizer.

As angústias que surgem a partir das reações provocadas pelo outro e pela coisa no ser são expressas pela linguagem. Esses sentimentos não passam pelo plano simbólico nem pelo real, pois tornam-se incompreensíveis em meio a um misto de sentimentos que, especialmente, a coisa representa e desperta.

No jogo *The end of the world*, o outro se manifesta enquanto a amada que o abandonou. Em seu processo narcísico de perda do que era “fundamental” ao protagonista, este se perde em processos mentais de recordações que alimenta seu passado. A personagem se vê presa a um passado e, ao mesmo tempo, a um presente de destruição, o qual ele não percebe destruído. O que sente é a tristeza, expressa pelos movimentos vagos e vagarosos, pela repetição de hábitos (caminhada, recordação) e pelo vício (tabagismo, alcoolismo, café).

Já a coisa se manifesta enquanto a pessoa amada e a falta provocada por sua partida, este é elemento que desprende a personagem de uma vivência na atualidade. A coisa é manifesta pela relação que existia e não mais há, pois não pode haver relação de dois com

² Kristeva comenta sobre a metáfora do sol sonhado. Na psicanálise, entende-se que o sol que é sonhado não possui luz. Sabe-se que o sol está lá, mas o inconsciente não é capaz de reproduzir sua luz. Essa metáfora é utilizada para descrever a apreensão do melancólico quando lhe falta a coisa. (KRISTEVA, 1989, p. 19)

apenas um. Esse um se perde, se fragmenta, não consegue enxergar a vida como o sol que brilha, mas como o sol negro. A vida perde o sentido, alimentada apenas por esse sentimento de incompletude, de que falta a coisa e de autocontemplação narcísica em sua própria destruição.

Os elementos melancólicos que o jogo expressa são manifestos também pelo cenário de devastação do “mundo”. O nome do jogo em si já sugere o fim do mundo, mas é o fim do mundo da própria personagem. É este mundo que está acabando. É possível estabelecer um contraste em como o mundo está no início do jogo e no final do jogo. Não fala-se no passado, aquele com cores quentes; a relação é entre o ponto em que o cenário está se decompondo, no início do jogo, com o cenário destruído, com partes em negro, misturas de elementos de passado e presente, e um pandemonium gerado que externalizam que se trata do desabamento mental da personagem.

No final do jogo, há duas opções para o protagonista. Se seguir à direita, verá que o mundo não acabou, que há outras pessoas, um cenário não devastado. Se seguir à esquerda, verá um cenário colorido e recordações de seu passado pulsando, explodindo, chamando. Quem faz a escolha é o próprio jogador: ou faz com que a personagem siga à direita e consiga dar prosseguimento à sua vida, ou vai à direita e termina a sina da personagem, levando-a a um cenário em que não mais distingue presente e passado, realidade e invenção da mente, e termine com a vida do sujeito, o qual pula em direção a um sol – por coincidência, um sol que não apresenta luz, um sol escuro – um mergulho à melancolia e ao seu estado final, o da morte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jogos para smartphone são narrativas do contemporâneo com pouca visão na crítica. Pretendeu-se realizar uma leitura de um jogo presente neste universo de convergência em que se estabelece um novo perfil de leitor. Quando atentamos para o papel da educação na formação de leitores, muitas vezes deixa-se de lado uma oportunidade de leitura de narrativas às quais os estudantes estão habituados, como é o caso de leituras presentes em jogos.

Na leitura realizada neste trabalho, entendeu-se que o jogo *The end of the world* apresenta uma perspectiva melancólica porque os elementos de construção – som, imagem, jogabilidade, enredo – constroem essa acepção. A melancolia, o sol sonhado, enquanto elemento de subjetividade, estabelece-se essencialmente pela construção da coisa e do outro.

Quando essa construção da melancolia na arte ocorre em um jogo, ela é construída com os elementos cabíveis especificamente a esse tipo de narrativa. Tem-se, então, a importância de levar em conta elementos específicos do jogo quando é pretendida a leitura de uma narrativa desse tipo.

A narrativa do jogo para smartphone, assim como o jogo para consoles, para computadores, estabelece parâmetros de imersão que são exclusivos de seus suportes. Esses elementos são diversos às imersões provocadas por narrativas em outros ambientes, suportes ou em outras artes, e precisam de atenção para suas particularidades.

Por fim, pensa-se que o jogo *The end of the world* é uma comprovação da arte que não deve passar despercebida pela academia. Ao possuir um trabalho de criação de um universo de melancolia e de proporcionar imersão nesse universo a partir da ficção e a partir do desafio estabelecido pelo jogo, a narrativa permite ao leitor-jogador a leitura de (e a participação em) um universo por vezes triste, por vezes acalentador, que só a arte é capaz de proporcionar.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Laan Mendes de. “Convergência, hibridação e midiatização: conceitos contemporâneos nos estudos da comunicação”. In: ROSSETTI, Regina; VARGAS, Herom. **Linguagens na mídia: transposição e hibridização como procedimentos de inovação**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2013. p. 121-140. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0389-0.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2017.
- CHARTIER, Roger. “Do códex à tela: as trajetórias do escrito”. In: _____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília, DF: UnB, 1994.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KRISTEVA, Julia. **Sol negro: depressão e melancolia**. Tradução de Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- NOVAK, Jeannie. **Game Development Essentials**. Third Edition. New York: Delmar, Cengage Learning, 2012.
- SANTAELLA, Lúcia. “Os espaços líquidos da cibermídia”. In: **e-compos, abril de 2015**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. 2015.

O VIDEOCLÍPE COMO NARRATIVA IDENTITÁRIA LATINO-AMERICANOS

Tatiane Vaz
Rosângela Fachel de Medeiros

Resumo: Este trabalho tem por objetivo promover uma reflexão a respeito do potencial narrativo do videoclipe na construção de discursos identitários latino-americanos. A condição originalmente híbrida (CANCLINI, 1997) da linguagem audiovisual do videoclipe, que alia imagem e som, oferece uma perspectiva narrativa diferenciada e extremamente contemporânea. No videoclipe a música e as imagens dialogam, se misturam, se confirmam, mas também podem se contradizer. Além disso, o videoclipe é por natureza um discurso da contemporaneidade, que articula a indústria cultural e a vanguarda (PRYSTHON, 2004). E, com os adventos da internet e do Youtube, o videoclipe ganha um papel de protagonismo nas indústrias cultural e musical. Neste sentido, configura-se como uma importante ferramenta para a construção de narrativas identitárias, principalmente, na América Latina. Exemplo emblemático é Latinoamérica, videoclipe da dupla portoriquenha Calle 13.

Palavras-chaves: Videoclipe. Identidade. América Latina. Calle 13.

INTRODUÇÃO

Este trabalho adentra o universo dos vídeos, linguagem audiovisual híbrida que é considerada umas das mais completas e efetivas formas de comunicação da contemporaneidade. Nesta perspectiva, diferentemente de outras produções audiovisuais, não há a busca de uma composição unívoca entre as linguagens visual e sonora, mas sim a criação de uma obra híbrida na qual cada linguagem apresenta uma narrativa (umavíslual e outra sonora), que em sendo dissonantes se complementam e ressignificam, imagem e som se hibridam formando um discurso terceiro discurso novo e distinto. Esta reformulação na composição da linguagem audiovisual constitui o videoclipe como uma importante e potencial ferramenta de comunicação extremamente contemporânea.

O videoclipe nasce entre outras coisas Desde sua criação até os dias de hoje, a linguagem do videoclipe foi ganhando espaço e consolidando como um discurso comunicativo contemporâneo, sendo responsável por pungentes formas de representação e de apresentação da diversidade cultural mundial, bem como de identidades culturais. O videoclipe sintetiza o contemporâneo na sua aproximação da indústria cultural com a vanguarda, na diluição da radicalidade inovadora a partir de claras intenções comerciais.

Neste sentido, como bem salienta Néstor Garcia Canclini, o videoclipe é um “elemento da contemporaneidade que presentifica a hibridização cultural, provocando, sobretudo, uma ruptura com o conjunto fixo de arte-culta-saber-folclore-espaco-urbano; junto às histórias em quadrinhos, aos videogames, às fitas cassetes e às fotocopiadoras” (CANCLINI, 1998, p.174).

Com o intuito de analisar o potencia do videoclipe enquanto linguagem configuradora de narrativas identitárias propõe-se aqui uma reflexão sobre o vídeo videoclipe *Latinoamerica*, do grupo Calle 13, dirigido pelos peruanos Jorge Carmona e Milovan Radovic, que foi lançado em 2011. À música étnica e politicamente engajada com a ideia do reconhecimento da diversidade cultural como marca identitária do continente latino-americano o diretor agrega múltiplas e diversas imagens representativas desta diversidade, dando destaque a traços da cultura, da sociedade, da música e da religião do povo latino-americano, que reforçam o que é poeticamente apresentado pela letra da música. A questão da hibridação é triplamente significativa nesta obra, uma vez que está presente na cultura e nos costumes do povo latino-americano apresentados, na hibridação de gêneros musicais que a compõem, bem como na própria configuração inerente à linguagem do videoclipe.

O videoclipe se disseminou enquanto que foi se refinando e reconfigurando rompendo gradativamente o limiar entre o universo das artes, da comunicação e do marketing, por ser uma linguagem acessível de fácil disseminação de informação e amplo alcance pelos meios midiáticos contemporâneos, cada vez mais próximos e acessíveis à maioria da população. Constituídos da hibridação de diferentes elementos da comunicação, o videoclipe narra uma história, comunica e informa de maneira clara e de fácil entendimento o que se pretende mostrar, tornando-se assim uma das mais importantes ferramentas contemporâneas de transmissão de informação, em um universo cercado de tecnologia e acessibilidade de informação e conteúdo.

VIDEOCLIP: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

São distintas as escritas sobre a origem do videoclipe e sua configuração até o formato que o conhecemos hoje. O consenso que existe é que foi originado do início das tentativas de junção da música com a imagem por volta dos anos 80. Como o próprio nome explica, clipe deriva de *clipping*, recorte, pinça ou grampo, possivelmente referindo-se a técnica de recortar imagens e fazer colagens em forma de narrativa em vídeo. Thiago Soares busca em seu livro

Videoclipe: um elogio da desarmonia trilhar um caminho por meio da trajetória da constituição do videoclipe por meio da recuperação e do diálogo de vários teóricos sobre o assunto no capítulo “Constituintes da linguagem videoclíptica”:

A “colagem” eletrônica, através da inserção de outras naturezas de imagens (vindas, inclusive, de outros meios audiovisuais) [...] divisão e simultaneidade da imagem videoclíptica geram a fragmentação da narrativa e do significado [...] não linearidade das sequências [...] montagem rápida (planos que duram pouco na tela) (SOARES, 2012, p. 19-20)

Trata-se de uma nova forma de narrativa que se constitui tendo como base a própria fragmentação, que a seu momento foi uma inovação na comunicação, transformando-se em importante meio de transmissão e disseminação de informação contemporânea à medida que a linguagem videoclíptica foi sendo apropriada por outras produções audiovisuais. Muitos filmes (ficcionais e documentais), séries televisivas e, até mesmo, os noticiários foram influenciados pelo novo e acelerado ritmo imposto pelo videoclipe às narrativas audiovisuais. A linguagem videoclíptica é a linguagem da contemporaneidade:

Dentre as formas de narrar que melhor representam a contemporaneidade, está uma manifestação de advento recente e polêmico, que traz em si o ritmo acelerado das grandes metrópoles, a fixação pelo olhar digna da *pop-art*, a fragmentação refletida nas identidades pós-modernas e a desarmonia de uma obra de arte que já nasce sem aura. Ou, mais simplesmente: o videoclipe. (BASTOS; MELO; MAUÉS; CRUZ, SILVA, 2008, p.2)

O videoclipe enquanto uma obra híbrida (imagem e som) surgiu não da necessidade do imbricamento entre estas duas linguagens, já natural a constituição de um produto audiovisual, mas do desejo da reformulação deste imbricamento para a configuração de uma novo elemento que inspirasse novos sentidos distintos da simples soma das partes. Para além da ilustração da música ou da musicalização da imagem, o videoclipe propõe reconfigurações de sentidos decorrentes da união entre imagem e som.

A relação primordial entre o som e a imagem está na própria gênese do cinema, cujas primeiras projeções, que em seus primórdios, eram acompanhadas por orquestras, tendo a música de acompanhar a imagem. Tal perspectiva se inverte na atualidade nos videoclipes, cujas imagens são criadas posteriormente à música, é a imagem quem acompanha a música, a imagem é pensada para dar vida e movimento à música.

Conforme Bastos (et al), pelas décadas de 1920 a 1930, diversos artistas de jazz tiveram suas apresentações gravadas, porém vem das vanguardas europeias as mais

importantes contribuições estéticas como, por exemplo, Walther Ruttmann e Dziga Vertov, e suas respectivas obras-primas – Berlim: *Sinfonia da Metrópole* e *O Homem com a Câmera* – que romperam com os paradigmas do cinema desenvolvido até então no meio audiovisual.

Depois das vitrolas de fichas visuais, nos anos 40, e que a música escolhida era acompanhada de imagens, a inserção da linguagem do videoclipe no seu ambiente mais prolífico aconteceu no ano de 1949 com a televisão. Essa invasão ocorreu com o programa *Paul Whiteman's Teen Club*, da rede norte-americana ABC, em paralelo com o desenvolvimento do cinema durante a era de ouro dos musicais. Em meados dos anos 50, surge na Europa o *Scopitone*, um projetor de 16 mm utilizado em casas noturnas francesas. E foi no ano de 1964 que o antecedente mais próximo do videoclipe surgiu, o filme *A Hard Day's Nigh*, que articulava a canção e a edição, no sistema de fotomontagem, na mistura de elementos, na fragmentação e no dinamismo. Nos anos 60 surgiu o *videotape: videoart* que possibilitava experimentações e discussões sobre a televisão comercial. Os seguidores eram adeptos da *Pop Art* ligados a artistas da vanguarda e ao Rock. Mas foi somente a partir de 1980 que o termo “*videoclipe*” passou a ser utilizado.

VIDEOCLIQUE LATINOAMERICA, CALLE 13

O videoclipe busca construir um discurso audiovisual no qual as imagens reforcem o sentido do que é apresentado na letra da música. Latinoamerica é, com certeza, a canção mais engajada da dupla Calle 13, podendo ser lida como um manifesto de resgate e de autoafirmação da heterogeneidade indetitária da América Latina, bem como um discurso de clamor à descolonização cultural, como podemos ver na primeira parte da letra da música:

Soy,
Soy lo que dejaron
soy toda la sobra de lo que se robaron.
Un pueblo escondido en la cima,
mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima.
Soy una fábrica de humo,
mano de obra campesina para tu consumo
Frente de frio en el medio del verano,
el amor en los tiempos del cólera, mi hermano.
El sol que nace y el día que muere,
con los mejores atardeceres.
Soy el desarrollo en carne viva,
un discurso político sin saliva.

Las caras más bonitas que he conocido,
soy la fotografía de un desaparecido.
Soy la sangre dentro de tus venas,
soy un pedazo de tierra que vale la pena.
soy una canasta con frijoles ,
soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles.
Soy lo que sostiene mi bandera,
la espina dorsal del planeta es mi cordillera.
Soy lo que me enseñó mi padre,
el que no quiere a su patria no quiere a su madre.
Soy América latina,
un pueblo sin piernas pero que camina.

A letra é repleta de alusões à cultura e à história do continente e de seus países, sem distinção, fazendo inclusive questão de inserir uma repetição do refrão cantada em português visando assim apagar o limite simbólico que a diferença dos idiomas constituiria à ideia de que somos um só povo latino-americano.

Para comungar com a letra o videoclipe é realizado de uma colagem de imagens e cenas que buscam mostrar a vida, as pessoas, os costumes, as tradições, a rotina, as culturas das pessoas que vivem nos diversos países que compõem a América latina. Imagens documentais e ficcionais se imbricam, cenas e paisagens, bem como imagens pictóricas e simbólicas produzidas especialmente para o videoclipe como, por exemplo, a imagem do coração que pulsa enraizado à terra.



Assim como a própria letra da música, o enredo e organização das imagens, fragmentadas e rápidas, transmitidas em breves segundos de gravação de cada cena, em diferentes espaços e momentos, com diferentes pessoas, em ações diferentes, em diferentes movimentações, estão ao mesmo tempo próximas e distantes. Cada imagem traz um recorte de vidas, traços, seus hábitos e rotinas de povos com características específicas e heterógenas, com histórias e com culturas similares apesar de distintas, miscigenadas e híbridas, resultantes de processos transculturais que foram determinando e caracterizando estes povos enquanto sociedade e cultura latino-americana. São pessoas de várias raças, cores e credos, vivendo e sobrevivendo em lugares onde se vive e se luta diariamente, onde se é feliz e se constrói o seu lugar ao sol, pois como diz a música tanto em espanhol quanto em português: “não se pode comprar o sol”. O que é trazido para o videoclipe também em imagem:



As imagens nele apresentadas vão se sobrepondo, não necessariamente em ordem ou mesmo no mesmo tempo. São *flashes* captados em cenas da vida cotidiana de trabalho, lazer e família das pessoas. É o relato de viagens do grupo *Calle 13* pela América Latina, em uma composição audiovisual que comoveu eliminado fronteiras, promovendo o encontro entre a poesia da lírica e da música com a poesia visual de uma narrativa documentário. Felipe Hansell analisando os aspectos apresentados no contexto das imagens e da história apresentada no videoclipe comenta de maneira muito feliz:

Acredito que o primeiro conceito a absorvermos deste trabalho seria: “o poder devastador da simplicidade”. Se fizermos uma análise fria, vamos encontrar imagens que contam uma breve história sobre a rotina de um povo sofrido que não deixa de erguer a sua cabeça e que segue prosseguindo não importa a situação. Mas quando unimos os inúmeros cortes de imagem com a letra, nos damos conta do impacto cultural que isso gera (HANSELL, 2012, p.1).

Em descrição um pouco mais minuciosa, o videoclipe inicia com a voz de um radialista da rádio “*Intirraity*” que utilizando um idioma indígena convida o grupo *Calle 13* a se apresentar e cantar a música *Latinoamerica*. Percebe-se que o estúdio é um lugar rústico com paredes de barro, e com alguns cartazes pendurados, um posicionado na parede dos fundos às costas da dupla chama a atenção pelo que está escrito: “*En este momento soy parte de tu dia*”, traduzindo, “neste momento sou parte de seu dia”, como uma mensagem de afago aos corações de quem o ouve/assiste ao videoclipe naquele momento. E é ao iniciar a música que se pode compreender que se trata de um protesto variando seu discurso entre crítica social, construção de identidade cultural, valores e dores do povo latino.

Eduardo Cabra, instrumentista do Ekulele, uma espécie de violão menor, produz acordes latinos de tristeza e beleza ao mesmo tempo em que os versos cantados por René Pérez, produzem sentido à medida que vamos tentando decifrar sua fala rápida e forte. São vários versos que apresentam grande significado na música, palavras carregadas de sentido que ao irem compondo os versos traduzem as angustias, os anseios, o orgulho e admiração que o povo latino tem de seu lugar e de sua cultura. Um povo que luta diariamente, que ergue a cabeça mesmo diante das maiores dificuldades, e que como a própria letra diz: “*un pueblo sin piernas, pero que camina*”.

Dentre os trechos da música mais encantadores destacamos os seguintes versos: *Soy un pedazo de tierra que vale la pena, Una canasta con frijoles, Soy Maradona contra Inglaterra, Anotándote dos goles, Soy lo que sostiene mi bandera, La espina dorsal del planeta es mi cordillera [...] Trabajo bruto, pero con orgullo, Aquí se comparte, lo mío es tuyo, Este pueblo no se ahoga con marullo, Y se derrumba, yo lo reconstruyo.*

Palavras fortes que na composição da frase e do verso em combinação às imagens tomam proporções ainda maiores, mostrando o poder da palavra enquanto símbolo carregado de significado que dá novos significados às imagens. São versos que trazem em seus significados o desejo de dar voz e promover o orgulho do povo que vive neste continente, que sabe que tais características só são encontradas aqui, que a diversidade cultural deste povo é o que o torna ainda mais rico e encantador. As diferenças existem e coexistem, mas todos

unidos pelo sentimento de latinidade que a música deseja instigar em seus ouvintes/espectadores.

E para engrandecer ainda mais o encantamento dessa canção, o refrão traz três grandes interpretes de distintas origens latino-americanas, evidenciando a beleza valiosíssima da diversidade cultural, ressaltando a infinidade de diferenças étnicas e sociais, representada por estas vozes em interpretações para além das fronteiras nacionais. São as vozes de Toto La Monposina – cantora folclórica colombiana; Maria Rita - cantora brasileira e Susana Baca – cantora peruana, que trazem neste refrão muito mais que uma bela melodia e interpretação, mas reafirmam que a América Latina é repleta de diversidade e é isso que a torna tão encantadora e única. As três intérpretes cantam, cada uma a seu tempo e vez, os versos do refrão, que em seu significado buscam afirmar que mesmo tendo sido, a América Latina roubada, espoliada e colonizada, existem coisas que o homem não pode comprar, e que são essas coisas que tornam esse lugar maravilhoso e especial, pois são coisas que só existem por aqui. O sol, a chuva, o tempo, o calor, o frio, as emoções e as sensações que somente quem vive aqui que conhece e sente. Elementos que jamais poderão ser adquiridos ou usufruídos senão por aqueles que aqui vivem e que ao mesmo tempo tudo isso é posse de todos que aqui vivem, e são essas coisas que constroem e formam as nossas culturas e identidades.

REFERÊNCIAS

BASTOS,Iris de Fátima Guerreiro. **Espelhos do contemporâneo**: o videoclipe como narrativa da pós-modernidade nas obras de Michel Gondry. Intercom, Natal, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CORRÊA,Laura Josani Andrade. **Breve história do videoclipe**. Intercom, Cuiabá, sem ano. Disponível em:
<<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2007/resumos/R0058-1.pdf>>
Acesso em: 1º jun. 2017

GUEDES, Fabrícia. **Videoclipe: o elogio da desarmonia**. João Pessoa: marca de Fantasia, 2012.

HANSELL, Felipe. **Calle 13 – Somos todos filhos de tudo**. Música: Obvious, 2012. Disponível em:< http://obviousmag.org/o_silencio_que_vem_primeiro/2016/calle-13-latinoamerica-somos-todos-filhos-de-tudo.html#ixzz4eLsJSHRi>. Acesso em 15 de maio de 2017.

