

ANAIS COMPLETOS

DE LEITURAS
em *érie*

ISSN 2525-7145

21 A 24 DE OUTUBRO DE 2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

CAMPUS JACOBINA – DCH IV

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

C719 Colóquio desleituradas em serie 2015 (I.:2015: Jacobina, BA.)
Anais completos de desleituradas em série / I colóquio desleituradas
em serie 2015, 21 a 24 de outubro em Jacobina – Ba.- Jacobina
– Ba, UNEB, 2015.

ISSN 2525-7145

1. Nanoliteratura. 2. Twitteratura. 3. Redes Sociais. 4. Formas
Breves I. Título.

CDD – 372.4

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DCH IV - Jacobina

REITOR

José Bites de Carvalho

VICE-REITORA

Carla Liane Nascimento Santos

DIRETOR

João Silva Rocha Filho

VICE-DIRETORA

Ione Jatobá

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS

Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa

COMITÊ DE ORGANIZAÇÃO

COORDENADORES

Prof. Dr. José Carlos Felix

Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori

COMISSÃO ORGANIZADORA

Asenati Araújo de Melo (UNEB)

Benedita Teixeira Gama (UNEB)

Camila dos Santos Gomes (UNEB)

Davi Alves Oliveira (UFSC)

Edilei Maécio P. Reis (UNEB)

Felipe Cesar Menezes (UNEB)

Gisele Moreira Santos (UNEB)

Jailda Passos Alves (UNEB)

Jonathas M. Nunes (UNEB)

Juliana Barbosa da Costa (UNEB)

Lourdes Silva Modesto Alves (UNEB)

Lucione Oliveira Dias (UNEB)

Taciara Aristóvolos Andrade (UNEB)

Taine dos Santos Pereira (UNEB)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Juliana Salvadori (UNEB)
Prof. Dr. José Carlos Félix (UNEB)
Ms. Davi Alves Oliveira (UFSC)
Profa. Dra. Dolores Aronovich Agüero (UFC)
Profa. Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas)
Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa (UNEB)
Profa. Dra. Edina Pereira Crunfli (UENP)
Profa. Esp. Rita de Cássia Arantes (UNEB)
Prof. Ms. Luciana Vedovato (UNIOESTE)
Prof. Ms. Patrícia Vilela da Silva (UNEB)
Prof. Ms. Arnon Rocha (UNEB)

GRUPO DE PESQUISA

PESQUISADORES

Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori
Prof. Dr. José Carlos Félix
Profa. Ms. Rita de Cássia Bastos Arantes
Prof. Ms. Arnon Alves Rocha

ESTUDANTES

Asenati Araújo de Melo
Edilei Maécio Pereira Reis
Felipe Cezar Menezes
Gisele Moreira Santos
Jailda Passos Alves
Joel de Oliveira Albus
Jonathas Martins Nunes
Lucione Oliveira Dias
Taciara Aristóvolo Andrade

COMISSÃO EDITORIAL

Edilei Maécio Pereira Reis (UNEB)
Felipe Cezar Menezes (UNEB)
Ms. Davi Alves Oliveira (UFSC)
Taciara Aristóvolo Andrade (UNEB)

APOIO

O Núcleo de Cultura Visual, Educação e Linguagem - Cult-Vi
Grupo de Pesquisa Diversidade, formação, educação básica e
discursos - DIFEBA

Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor - LEFOR



APRESENTAÇÃO

O Colóquio, com o tema Leituras e Letramentos Múltiplos: textos dos outros, outros textos, pretendeu como o título implica, repensar o ato da leitura a partir de outras perspectivas, encarando-a como prática transgressora e desviante: desler o texto é também mediá-lo para outros públicos, e, nessa perspectiva, as traduções e outros textos/textos dos outros – multimodais, intersemióticos, intralinguísticos, interlinguísticos – desempenham papel/tarefa fundamental: desleem os textos - ou os releem - a partir de outra(s) linguagem(ns). Esta concepção da tradução e (re)(des)leituras como operação de mediação é central para redefini-las como opção de atuação crítica - traduzir, como ler, é eleger e pôr em circulação certas narrativas, estruturas, autores, línguas.

Para sua realização, agradecemos a todos os nossos convidados, que gentilmente aceitaram compartilhar conosco de seus saberes e desleituras, bem como à Pró-Reitoria de Extensão da UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (PROEX) e ao Departamento de Ciências Humanas de Jacobina, pelo apoio e financiamento que tornaram possível mantermos o evento gratuito. Ademais, o evento não cumpriria sua proposta dialógica sem apoio de nossos parceiros, a PUC Minas, representada pela pesquisadora Jane Quintiliano, a Universidade Federal do Ceará, representada pela professora doutora Dolores Aronovich, e a Universidade Norte do Estado do Paraná (UENP), representada pela professora doutora Edina Crunfli. Agradecemos, ainda, aos nossos grupos parceiros da UNEB CAMPUS IV, particularmente aos seus coordenadores, que juntamente conosco toparam essa ideia, a saber, o CULT-VI, representado pela professora Patrícia Vilela; o DIFEBA, representado pela professora Ana Lúcia Gomes; e Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor, representado pela professora Denise Dias de Carvalho Sousa.

SUMÁRIO

TWITTERATURA: A NANOLITERATURA NAS REDES SOCIAIS	10
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho	
Elizabeth Gonzaga de Lima	
A LITERATURA EM SALA DE AULA	23
Aline Oliveira	
Joiane Santos	
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAMPO DA LEITURA LITERÁRIA: ANÁLISE DO PROJETO LITERATURA EM MINHA CASA	31
Aline Araújo e Silva Liberato	
Keila Souza dos Santos	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR SOBRE OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA.	43
Amanda de Araújo Braz da Silva Borges	
Eliéte Oliveira Santos	
O ENCONTRO DO VIRTUAL E O NÃO-VIRTUAL: HIPERTEXTO NA	54
Ana Cristina Silva Modesto Alves	
Márcia Regina Mocelin	
REFLETINDO A INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PRÁTICA SOCIAL VOLTADA PARA A DIVERSIDADE	67
Arnon Alves Rocha	
ESTUDOS DE AUTORIA E LEITURA: DA ORIGINALIDADE AO PLÁGIO	79
Baktalaia de Lis Andrade Leal	
LEITURA SEM FRONTEIRAS	93
Clecion Sampaio Gomes	
Luzineide Dourado Carvalho	
ENTRE RABISCOS E PALAVRAS: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA	108
Clêuma Santos Alves	
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: INTERATIVIDADE E LUDICIDADE FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS.	118
Clêuma Santos Alves	
Dilma de Jesus Souza	
Marcelo Alves Pinto	
AS ENSINANÇAS DA CIDADANIA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS	126
Crizeide Miranda Freire	
A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DAS PRÁTICAS DOCENTES DE INCENTIVO À LEITURA	138
Darlaine Pereira Bomfim das Mercês	
Márcea Andrade Sales	
“MAS NÃO ERA ASSIM NO LIVRO!”: ANÁLISE DO PONTO DE VISTA EM LENORA, QUINTO EPISÓDIO DA SÉRIE TELEVISIVA CONTOS DO EDGAR	152
Edilei Reis	
Juliana Salvadori	

CULTURA VISUAL E PRÁTICAS DE LEITURA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE	159
Edilene Alcântara Ribeiro Rios Keila Souza dos Santos	
O TEXTO MULTIMODAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS DE LETRAMENTOS	168
Edilene Alcântara Ribeiro Rios Rafaela Santos Araújo	
CRUZADA SECRETA: ASPECTOS DA LITERATURA ERGÓDICA NA ADAPTAÇÃO DE ASSASSIN'S CREED	176
Felipe Cezar Menezes	
VISÃO DAS PIBIDIANAS SOBRE AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE JACOBINA NO PROCESSO DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA)	186
Geane Timóteo de Oliveira Girlene Santos Vieira Juliane Rosa de Oliveira	
LÉXICO E REPERTÓRIO CIGANO: NOTÍCIAS DE UM PROJETO SOBRE MARCAS DE IDENTIDADE	198
Geysa Andrade da Silva Rita de Cássia Ribeiro Queiroz	
O USO DA LEITURA DE TEXTOS DE DIVERSOS GÊNEROS DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (L.I) - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III / UNEB.	210
Girlene Santos Vieira Graciéla Novaes da Penha Juliana Cristina Salvadori	
APAGAMENTO/SILENCIAMENTO DO OUTRO – FEMININO E COLONIAL - EM JANE EYRE E SUA RELEITURA EM WIDE SARGASSO SEA	222
Jailda Passos Alves (UNEB) Juliana Cristina Salvadori	
DA REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA À EXACERBAÇÃO ICONOGRÁFICA: AS VÁRIAS FACES DO VAMPIRO DRÁCULA NA LITERATURA, CINEMA E TELEVISÃO	234
Jonathas Martins Nunes	
DO DESLOCAIMENTO E DA DIÁSPORA: TRADUZINDO A MAP TO THE DOOR OF NO RETURN	256
Jonathas Martins Nunes	
REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA BURGUESA: GASTRONOMIA E RELAÇÕES HOMOAFETIVAS EM EÇA DE QUEIRÓS	263
José Roberto de Andrade	
SELFIES, EMOJIS, LIKES: REPRESENTAÇÕES VOLÁTEIS E LEITURAS LÍQUIDAS NA ERA DIGITAL	278
Josiane da Cruz Lima Ribeiro Rodrigo dos Reis Nunes	
A CONSTRUÇÃO DO HERÓI EM ROBINSON CRUSOÉ E A DESCONSTRUÇÃO EM FOE, PARTINDO DE UMA PERSPECTIVA DE UMA PERSONAGEM-NARRADORA	291

Juliana Barbosa da Costa UM OLHAR SOBRE A ADAPTAÇÃO FÍLMICA DO ROMANCE A COR PÚRPURA	297
Laíla Sampaio Lima Verônica Cedraz AUTOAFIRMAÇÃO DE UMA INTELLECTUAL NEGRA: CRISTIANE SOBRAL, EM NÃO VOU MAIS LAVAR OS PRATOS.	316
Luaclara Vieira Lima Cristian Souza Sales EXPRESSÕES EM TENDAS DA FEIRA DE JACOBINA: CRÔNICA DE UMA EX PRESSA	327
Luzineide Vieira de Sousa SABERES DOCENTES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DOS GRADUANDOS/BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID/UNEB	334
Márcia Regina Mendes Santos UMA EXPERIÊNCIA DE LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA: LEITURA MULTIMODAL VERSUS LEITURA SEMIÓTICA	344
Maiara Gonçalves Cerqueira Regivânia Almeida Moreira Lima LEITURA CRÍTICA E POLÍTICA PÚBLICA: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER.	354
Maria da Hora Silva Gonçalves CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CRECHE TEREZINHA MENEZES MANGABEIRA EM JACOBINA-BA: UMA VIAGEM PELO MUNDO DA IMAGINAÇÃO ATRAVÉS DO PROGRAMA PIBID	373
Naiara da Rocha Matos Vanessa Anunciação Silva O PAPEL DA BIBLIOTECA AFONSO COSTA NA FORMAÇÃO DE LEITORES DE JACOBINA-BA	380
Patrícia Vilela da Silva Sara da Silva Correia UMA PESQUISA NAS QUESTÕES QUE PRECEDEM O TEXTO: EFEITOS NA FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DOCENTE.	363
Maria Fabíola Vasconcelos Lopes Wéslly Lima dos Santos	



TWITTERATURA: A NANOLITERATURA NAS REDES SOCIAIS

Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho (Uneb)

Elizabeth Gonzaga de Lima (Uneb)

RESUMO: O trabalho pretende analisar um novo meio de construção e publicação literária na internet, a *Twitteratura*, estabelecendo a relação entre a literatura publicada em suporte impresso e a experiência estética proporcionada pelo uso da rede social *Twitter*. Busca-se examinar ainda a migração do suporte físico para o meio *on-line*, assim como o processo inverso, da plataforma de mídia para o livro impresso. Convencionou-se denominar *Twitteratura*, a literatura desenvolvida na rede social *Twitter*, cujo surgimento ocorreu no ano de 2006, consistindo em uma plataforma de microblogs, que agrega milhares de usuários *on-line* e promove a interação entre estes. A rede ficou conhecida pelo fluxo imediato de troca mensagens. Ao longo dos anos, a denominada “twittersfera” passou a hospedar também produções literárias, como a hiperbreve *Twitteratura*, desenvolvida em formas reduzidas, aliando a atemporalidade e a universalidade da escrita literária, somadas à brevidade e a concisão propostas pela rede. Esta inovadora maneira de hospedar a literatura consiste na adaptação, migração, produção e recepção de obras e ainda de fragmentos literários, elaborados e/ou remodelados na forma concisa dos limítrofes 140 caracteres, configuração inerente a esta rede social.

PALAVRAS-CHAVE: Nanoliteratura; *Twitteratura*; Redes Sociais; Formas Breves.

ABSTRACT: The study aims to examine a new way of building and literary publication on the internet, the *Twitterature*, establishing the relationship between literature published in print and aesthetic experience afforded by the use of the social network *Twitter*. The aim is to further examine the migration from physical media to the online means as well as the reverse process, the media platform for the printed book. Conventionally be called *Twitterature*, literature developed in the social network *Twitter*, whose appearance occurred in 2006, consisting of a microblogs platform that aggregates thousands of online users and promotes interaction between them. The network was known by the immediate flow exchange messages. Over the years, the so-called "twittersphere" also started to host literary productions such as *Twitterature* hiperbrief developed in reduced forms, combining the timelessness and universality of literary writing, together with the brevity and conciseness proposed by the network. This innovative way to host the literature is the adaptation, migration, production and reception of works and also of literary fragments, produced and / or refurbished in the neighboring concise 140 characters, setting inherent to this social network.

KEYWORDS: Nanoliterature; *Twitterature*; Social networks; Brief forms



1. APRESENTAÇÃO

Desde o surgimento dos Blogs monomodais é perceptível a existência da literatura nos ambientes líquidos online. Ao longo das últimas décadas as redes sociais incorporam mais interfaces a sua minuciosa estrutura de códigos, imagens, símbolos e sons, e a literatura no âmbito online seguiu essas tendências, acompanhada pela multimodalidade encheu-se de bytes e hipertextos.

Arelada a uma forma inovadora de estabelecer a comunicação entre os indivíduos, às redes sociais trouxeram uma gama de possibilidades de construção e difusão de muitos conteúdos: publicidade, veiculação de informativos culturais, científicos, textos de utilidade pública dentre outros. Outro marco que se estabelece com o advento das redes sociais, é que, para abarcar maior número de consumidores, contribuintes, e espectadores, portais oficiais de empresas, programas televisivos, governos e personalidades públicas vêm construindo perfis na rede para seduzir e informar aos internautas.

Contudo, o aspecto que vêm chamando mais atenção da comunidade acadêmica, de estudiosos, pesquisadores e apreciadores da arte, é a projeção que as redes sociais estão propiciando aos objetos artísticos, destaca-se aqui a arte Literária. A rede contribuiu para que escritores deixassem o anonimato e se tornassem conhecidos do grande público leitor. Evidenciam-se também outros fatores que corroboram para democratização da construção e recepção da literatura em rede, como por exemplo, a migração de editoras para ambientes virtuais, com baixo ou nenhum custo para disponibilização de obras, uma vez que nestas redes são postados e divulgados conteúdos literários sem precisar passar pelo crivo das elites que selecionam o cânone.

Esse processo de mudança dos gêneros, autores e obras literárias, ocasionou também o surgimento de um novo perfil leitor, o leitor que participa da construção do texto, partilha das suas percepções com os demais leitores e divulga as suas inferências nas redes. Pode-se também afirmar que os mecanismos internos destas redes, modificaram a forma que os textos são construídos, como se observa nas produções literárias que são hospedadas no *Twitter*. A literatura presente no *Twitter* é conhecida por *Twitteratura* e consiste na produção literária em rede, ou na adaptação de textos literários já existentes, todos desenvolvidos em 140 caracteres.

Embora este fenômeno esteja em processo de movência, pois as redes sociais se reinventam constantemente e modificam suas interfaces, para que os usuários utilizem



cada vez mais o seu tempo para estar conectado. Deste modo é necessário estudar as contribuições e implicações que o uso destas mídias exerce sobre a criação e difusão literária.

2. MÍDIA SOCIAL TWITTER: COMUNICAÇÃO EM 140 CARACTERES

O Twitter é uma rede social também reconhecida dentre os internautas por hospedar um serviço de microblogging. A plataforma online foi criada em 21 de março de 2006, São Francisco, nos Estados Unidos, pelos empresários e desenvolvedores de softwares Jack Dorsey, Evan Williams, Biz Stone e Noah Glass (RECUERO, 2009, p. 187), Porém adquiriu maior notoriedade mundial no ano de 2009, período a partir do qual, passou a receber maior número de usuários. Acerca do funcionamento do *Twitter*, Raquel Recuero elucida:

O Twitter é estruturado com seguidores e pessoas a seguir, onde a cada twitter pode se escolher quem deseja seguir e ser seguido por outros. Há também a possibilidade de enviar mensagens em modo privado para outros usuários. A janela particular de cada usuário contém, assim, todas as mensagens públicas emitidas por aqueles indivíduos a quem ele segue. Mensagens direcionadas também são possíveis, a partir do uso da “@” antes do nome do destinatário. Cada página particular pode ser personalizada pelo twitter através da construção de um pequeno perfil. (RECUERO, 2009, p. 186)

O *Twitter* possui objetivos semelhantes às demais redes sociais de massa, ou seja, possibilitar a interação entre os usuários adeptos à rede por intermédio de espaços para conversação, publicação e compartilhamento de arquivos. Para o internauta participar desta rede social é necessário que o usuário crie um e-mail/login, senha, e posteriormente construa um perfil pessoal, no qual ele irá fornecer algumas informações que ficarão disponíveis aos demais usuários.

Embora seja uma rede social em que os objetivos e procedimentos para acessar, alimentar e permanecer conectado não difira das demais (Facebook, Myspace, Orkut, MSN dentre outras), o *Twitter* apresenta particularidades e inovações na maneira que estabelece a interação entre usuário e a rede. Segundo Santaella (2010, p.58), este processo ocorre em detrimento de se tratar de uma rede que no processo evolutivo das mídias sociais se encontra no mais elevado estágio, o 3.0, o de aportar em seus mecanismos maior número de aplicativos e fornecer mais mobilidade, se comparado às redes supracitadas anteriormente.



Ainda de acordo a autora o *Twitter* se difere das demais redes também por estabelecer uma ruptura com os padrões de interação social e temporalidades até então existentes nas plataformas online, em que a partir da junção das tecnologias desenvolvidas para serem utilizadas nos dispositivos de mídias móveis e a volatilidade de informações permitem que o usuário esteja *always on*, (SANTAELLA 2009 p. 94), exigindo assim um alto nível de atenção dos internautas, para compreenderem as complexidades da rede.

Para além do maior número de aplicativos presentes, e de conseguir mobilidade entre as demais redes, o *Twitter* também traz uma proposta mais prática e ousada no que tange à realização da comunicação, impõe aos comentários e publicações o limite de digitação de 140 caracteres. As publicações dispõem dos mesmos artifícios presentes no sistema de mensagens dos aparelhos celulares, o Short Message Service (SMS) ou serviço de mensagens curtas.

Ao dispor de espaços limítrofes, o *Twitter* desenvolveu outros mecanismos de concisão, microssistemas que formam contínuas comunidades online conforme observa Santaella (2009) “[...]dentro das ferramentas de uso do Twitter, existem possibilidades de inter-relacionamento de usuários e de monitoramento de fluxos pluridirecionados, através do entrelaçamento de fluxos diferenciados pela funcionalidade do RT (Retweet), de fluxos coletivos pela busca de um perfil (@usuário) e das hashtags #.” O uso das ‘tags’ antes das palavras e termos, a exemplo do, #Chateado, #OGiganteAcordou, #Esquenta, dentre outros, ocasionam a possibilidade de se agrupar conteúdos, uma indexação, podendo se quantificar as vezes em que o assunto foi mencionado, gerando assim as *Twitter* List e Trending Topics (TTs), listas de assuntos mais comentados na rede, quantificados a partir do número de vezes que fez-se o uso daquele assunto precedido por #.

Embora seja uma verdadeira febre entre os pré-adolescentes e de fazer sucesso enquanto diário de celebridades, o *Twitter* ainda não é uma rede muito popular no Brasil. Entretanto, assim como o Facebook, cada vez mais um número maior de empresas, programas de entretenimento ativam perfis nesta rede social para poder se inter-relacionar com os respectivos consumidores, telespectadores e curiosos. Especialistas em redes sociais afirmam que o *Twitter*, em função de desenvolver rápida filtragem de conteúdo, pela brevidade e instantaneidade na emissão de mensagens ainda ascenderá como a rede social de maior número de perfis ativos.



Desde o seu surgimento, a rede social vem passando por constantes modificações, bem como sendo utilizada para os mais distintos fins, a exemplo da medida tomada por governos de colocar Ministros e Secretários de Estado para divulgarem as ações das suas respectivas pastas e sanarem dúvidas dos internautas neste ambiente virtual, também por artistas que se aproximam dos seus fãs por meio do contato online. Outra utilidade para a rede que vem ganhando forças entre os internautas e seguidores é a disseminação artística, em específico a construção, divulgação e leitura literária nesta plataforma.

A este movimento de veiculação literária no Twitter se convencionou por chamar de Twitteratura. A Twitteratura propôs uma inovação no campo da literatura, tanto por se tratar da hospedagem literária num suporte em uma ferramenta digital, possibilitando assim novos mecanismos para a formação do leitor literário, quanto por expor gêneros e fragmentos literários à concisão que é inerente a rede. Embora muitos críticos tenham demonstrado resistência e até aversão a estas reinvenções literárias presentes na Twitteratura, outros as defendem, valendo-se do argumento da dinâmica da migração de suportes, uma vez que formas literárias concisas já existiam antes mesmo do surgimento das redes sociais na internet, como por exemplo, a poesia-pílula de Oswald de Andrade.

3. DOS GÊNEROS (BREVES) A HIPERBREVE LITERATURA DIGITAL

Por meio dos estudos de gêneros textuais literários ou ao realizar um percurso histórico sobre as obras da literatura universal, se constatará as reinvenções e adaptações que esta arte vem sofrendo ao longo dos anos, de modo a contrapor-se ou legitimar a estética e os contextos sócio-histórico no qual esta arte está inserida.

Com advento das tecnologias da informação, a formação de grupos e comunidades por usuários de interesses afins nas redes sociais da internet, juntamente com a instantaneidade imposta pela sociedade pós-moderna é que surgem as narrativas, prosas e poesias hiperbreves no contexto digital. Essa brevidade atrelada as formas literárias contemporâneas produzem um efeito de estranhamento em seu leitor, este que pode manifestar-se de maneira positiva, contemplando o esforço artístico em atender a concisão e a estética concomitantemente, ou ao contrário apresentando repulsa ao objeto escrito em função dos paradigmas impostos pela compilação de sentidos. Para ilustrar-



se essa situação, toma-se como exemplo a Twitteratura, esta que permite aos usuários do microblog *Twitter* expor suas produções literárias de modo instantâneo, sem gerar ônus, expondo-as aos 140 caracteres inerentes a rede.

Para além dos inúmeros perfis de usuários que produzem literatura no *Twitter*, a Twiterratura também coleciona vultuosas quantias de críticas as suas hiperbreves formas, no entanto pode-se verificar que as dimensões e proporções de uma obra literária não se configuram enquanto parâmetros únicos para definir-se se determinada obra configura-se ou não enquanto literário, a literariedade está para além da forma. Pode-se, por exemplo, constatar na arte milenar literária oriental a já consolidação de um gênero de formas contraídas, o *haikai* (haicai), que de acordo ao pesquisador Paulo Franchetti (2008) “é definido enquanto poema breve do oriente, que chegou ao ocidente, e no Brasil se popularizou por intermédio da poética de Millôr Fernandes e Paulo Leminski. Sobre os *hakais*”, salienta SOUSA:

O haikai é uma modalidade poética de origem japonesa que prima pela simplicidade, concisão e plasticidade. Segundo o dicionário MICHAELIS, haikai é “uma pequena composição poética japonesa, em que se cantam as variações da natureza e a sua influência na alma do poeta. Consta de dezessete sílabas, divididas em grupos de cinco, sete e cinco”.

Assim como nos *haikais*, existem na literatura brasileira poesias tão concisas que metaforicamente são chamadas de pílulas, como é o caso dos textos vanguardistas do escritor modernista Oswald de Andrade, os poemas-comprimidos ou poesias pílulas, estas sintetizam a arte em “pouquíssimas” palavras.

O relógio

As coisas são
As coisas vêm
As coisas vão
As coisas
Vão e vêm
Não em vão
As horas
Vão e vêm
Não em vão



O supracitado escritor vai além e consegue expressar sentimentos por meio da literatura em apenas dois versos:

Amor
Humor.



Os reducionismos literários não se restringem apenas aos versos, na prosa acha-se também importante representante da arte em concisão. Por meio das poucas personagens, enredo simplificado e tempo pré-estabelecido, tendo por precursor do seu estudo, Edgar Allan Poe, os Contos compõem essa miríade da literatura breve. Valendo-se das abordagens de Hemingway, Martins (2011) analisa-os em seus reducionismos,

Para Hemingway, o verdadeiro valor do conto está na proeza econômica, revelando muito pouco e guardando os principais fatos, deixando-os subentendidos. (...) Cabe, então, ao leitor preencher as elipses, a partir de micropistas textuais. Por isso, a economia vocabular e a precisão de cada palavra na narrativa são essenciais para que o efeito tenha assegurada sua intensidade e o iceberg submerso brilhe a luz do sol. (p. 281)

Evidenciada a concisão deste gênero, por meio da sua estrutura, vai-se além, este reduz-se ainda a um formato mais minimalista, os minicontos, microcontos, que compõe a amálgama da microficcão. É um tanto difícil imaginar uma prosa que apresente de forma mais simplória ainda os desdobramentos dos contos, no entanto desde a segunda metade do século XIX é cada vez mais recorrente a construção e publicação dessas obras, a exemplo da obra literária, *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*, organizado pelo escritor Marcelino Freire (2004), na antologia literária seguem obras semelhantes a esse microconto de Cíntia Moscovich:

Uma vida inteira pela frente.
O tiro veio por trás. (In FREIRE, 2004, p. 16)

Na tentativa de reduzir os espaços e aumentar os seus efeitos de expressão, os microcontos ascendem como reflexo das multifaces da literatura e a constante (re)visitação de gênero textuais em tempos distintos. O contista Dalton Trevisan aparece na cena da literatura contemporânea brasileira como um dos principais autores da microficcão no país, em recorte um dos seus microcontos,

O velho em agonia,
no último gemido para a filha:
– Lá no caixão... – Sim, paizinho.
– ... não deixe essa aí me beijar. (TREVISAN, 1994, p. 122)

Na literatura presente na rede social *Twitter*, a qual popularizou-se pelo nome de *Twitteratura*, que agrega produções literárias tão limítrofes quanto as acima supracitadas, em que os gêneros já existentes dentro da literatura passam por novos



desdobramentos, assim como outros estilos são criados, sendo então as produções literárias mais recorrentes no *Twitter* e suas respectivas características os:

Micro(nano)novelas: Narrativas construídas geralmente em prosa, mais quais, por intermédio dos tweets (Termo utilizado para designar os textos postados), o autor vai desenvolvendo a trama, ou em alguns casos, criam-se perfis fictícios, e através desses as personagens vão tecendo a história valendo-se do discurso direto. Essa forma de construção, pelo fato de ser mais interativa, torna-se mais atrativa e, pelo número de seguidores dos perfis, constata-se esta preferência dos leitores.

Micro(nano)contos: Lança mão tanto da prosa quanto do verso, não possui linearidades, em muitos aspectos se assemelha aos haicais. Concursos de nanocontos ocorrem entre alguns perfis, que por intermédio das hashtags (Indexadores e criadores de comunidades instantâneas unificadas pelo uso do símbolo #), enchem as timelines de pura poesia, configurando as manifestações literárias encontradas no *Twitter*.

Adaptações: Como o próprio termo utilizado faz alusão, trata-se de textos em sua maioria canônicos que expostos aos 140 caracteres ganham nova modelagem. Não são simples transcrições, antes há um empenho por parte dos escritores para que não se perca a essência da estética literária.

O *Twitter*, apresenta-se como um meio para se acessar a literatura, trata-se de um fenômeno recente, sem muitos estudos precisos acerca dos impactos destas produções sobre o mercado do livro, parâmetros adequados para análises de suas produções, diferente de gêneros e períodos já consolidados, no entanto sabe-se que nem todo texto que está sendo vinculado por meio da *Twitteratura* pode ser considerado enquanto literatura, tampouco desconsiderado. Por tanto, é necessário lançar mão de estudos que evidencie quais os efeitos da *Twitteratura* sobre os seus leitores literários online.

4. TWITERATURA: A CONCISÃO DE EMOÇÕES DIÁRIAS

Não se pode precisar se foi a migração dos escritores para o *Twitter* que fez com que os leitores debrassem para as redes sociais ou se foi o movimento contrário que consolidou a rede social enquanto um profícuo meio para a construção e recepção literária. O que pode se observar é que a partir do uso desta ferramenta, tanto pelos perfis de usuários sem status de escritores reconhecidos, quanto pelos que dispõem



carreira já consolidada no escrutínio literário, a exemplo de Marcelino Freire e de Fabrício Carpinejar os leitores internautas estão tendo acesso a literatura.

Carpinejar principiou a sua escrita nos blogs monomodais, e desde 2011 por intermédio do seu perfil no Twitter, compartilha fragmentos literários com os seus seguidores.

FIGURA 1 – *Post* de Carpinejar

Fonte: <https://twitter.com/CARPINEJAR>



Em Carpinejar acha-se também uma das facetas da atual conjuntura literária, a inversão do processo de migração, se até aqui foi tratado a vinda do sólido para o meio líquido, o escritor em questão também provoca o processo inverso, transpassando a literatura contida nas redes sociais ao suporte físico, livros. Esta consideração pode ser comprovada por meio da publicação do www.twitter.carpinejar.com/carpinejar, no qual irá trazer os seus tweets literários, de modo a garantir o acesso dessa literatura aos que não estão inseridos no contexto das redes sociais, ou ainda para os que não querem ficar apenas nestas, segue exemplar de manifestação literária,

Sarcasmo do cemitério: o escritor morre mesmo numa gaveta. 9:00 PM Aug 16th from web (2009, p.34)

Outra manifestação recorrente são os micros, mini, mínimos e nanocontos são a ordem do dia entre os escritores e leitores no *Twitter*, sendo a produção encontrada em maior proporção, os contos expostos aos 140 caracteres, trazendo a concisão e a estética literária por meio dos *tweets*. Na ultracurta ficção há recorrência do humor, ironia,



inusitado, enfim o factual cotidiano como se pode constatar na imagem abaixo, extraída do microblog.

FIGURA 2 – *Post* de Nanocontista

Fonte: https://twitter.com/@Meus_nanocontos



Nanocontista @Meus_nanocontos · 2 Aug 2010

Demissão-Somente ao perder o emprego, a secretária descobriu que não deveria ser sincera com a mulher do patrão.



O Perfil representado pela imagem acima, é, por exemplo, uma representação das máximas potencialidades dos nanocontos no *Twitter*, um perfil com exclusividade a produções e compartilhamento dos mínimos contos. A mania de narrar o cotidiano por meio dos contos se popularizou tanto na rede que são recorrentes perfis com intuito semelhantes aos do @Meus_nanocontos, havendo até competições e festivais promovidos por instituições da educação básica a fim de estimular, por meio da atratividade da rede o fazer literário pelos mais jovens. Essas manifestações ganharam tamanha notoriedade, que existem concursos e festivais específicos, para construção e divulgação destes textos, a exemplo do *Twitter Fiction Festival* <http://www.twitterfictionfestival.com>. Sobre o surgimento e ascensão deste ressignificado gênero literário e a microficação contemporânea Campos (2011), fundamentada em Martins observa:

[...] praticamente corroborando o que Martins enumerou, caracteriza o miniconto afirmando: A unidade narrativa da microficação representa uma fatia menor de vida, mas nela há síntese, tensão, surpresa e revelação. Isso resulta de um burilamento profundo, de um jogo preciso de palavras e sinais de pontuação, de uma técnica peculiar em que o autor aproxima leitor de uma história que não finaliza no âmbito do narrado. Mas essa se completa e continua em uma terceira margem, no imaginário do leitor (p. 318-319).

Quando Campos coloca que para produzir-se um microconto é necessário um burilamento, vai-se ao encontro do exposto aqui, de que os escritores da *Twitteratura* precisam esforçar-se para construir dentro das estruturas mínimas, de acordo a Martins,

Textos concisos que possuem intensa significação e narratividade, e que fogem do convencional, os microcontos apresentam diálogo ininterrupto com o contemporâneo e as inovações tecnológicas. O discurso é sucinto, um



recorte cirúrgico no tumultuado cotidiano do final do século XX e deste início do XXI, o que provoca inquietação no leitor e o exige na coautoria (MARTINS, 2011, p. 275)

Em ambos os pensamentos temos uma máxima que demonstram o valor literário dos microcontos e as formas reduzidas, o leitor e o efeito de estranhamento. Cabe ao leitor significar ao texto, rompendo com as suas estruturas, se atentando para o preenchimento de sentidos de forma responsiva, a respeito desse movimento, de leitura multifacetada, Roland Barthes salienta a necessidade de abdicar das estruturas dos textos, a fim de efeito de sentidos:

Para estarmos atentos ao plural de um texto, é preciso renunciar e estruturar esse texto em grandes blocos (...); nada de construção do texto: tudo significa sem cessar e várias vezes, mas sem se submeter a um grande conjunto final, a uma estrutura última (1970, p. 17).

Pensamento que dialoga com as perspectivas de Chartier acerca das mudanças ocorridas no âmbito e nos modos de ler.

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1998, p. 77)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os movimentos da literatura no âmbito da ‘Twittesfera’, bem como os estudos das produções oriundas destas não tem a pretensão de desconstruir o ideal de uma literatura impressa, em suporte físico, ou até mesmo questionar os meios privilegiados de acesso a literatura, antes quer se ir de encontro a esse pensamento, mostrando o modo camaleônico e resistente que o literário encontra para subsistir em meios distintos, logo críticas precipitadas conclamando o embate da literatura digital ao livro são infundadas. Provocações semelhantes a essas ocorreram no século passado com o advento do Cinema e da TV, entretanto, por meio das adaptações de obras literárias para filmes, novelas e séries é fica perceptível o casamento bem sucedido destes suportes, o que também busca-se com a Twitteratura.

Quanto a concisão da escrita, está evidenciado por meio de autores, gêneros e obras literárias, canônicas inclusive, que esta não traz prejuízo algum para o estético,



evidencia-se o oposto, os autores concentram mais esforços para trazer a atemporalidade, universalidade e o estético sensibilizador por meio de uma escrita hiperbreve. Ainda sobre a escrita em um campo reduzido específicos, podemos recorrer as origens das novelas e romances, não ocupavam os folhetins espaço reduzidos nos noticiários antes de converterem-se em gêneros consolidados dentro do escopo literário.

Conforme afirma Santaella (2010, p. 106), “Entre todas as outras plataformas sociais de uso generalizado e globalizado como o Orkut e Facebook, o Twitter é aquela que permite a multiplicação mais acelerada de modos de conexão vinculadas a temáticas específicas”. Pode-se observar com nitidez que por intermédio dessa veiculação de conteúdos específicos, nesse caso a literatura na rede, os leitores dispõem de mais uma ferramenta para exercício da prática leitora, bem como esta pode ser feita de forma mais dinâmica e interativa de modo a seduzir cada vez mais leitores.

Para além de contribuir com o surgimento de novos escritores e de acessar a obras de escritores famosos a partir da literatura online, a Twitteratura visita regêneros já consolidados, assim como cria novas possibilidades para o surgimento de outros. É um fenômeno recente, contudo, os impactos produzidos pela sua emergência, de se ter uma ferramenta online enquanto meio de acesso literário, é que essa manifestação se consolida como objeto de urgentes estudos, e, é claro, contemplação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Oswald. **Trechos escolhidos**. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

CARPINEJAR, Fabrício. www.twitter.com/carpinejar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

FRANCHETTI, Paulo. 2008. **O Haicai no Brasil**. *Alea: Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, v.10, n. 2, p. 256-269. (<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2008000200007>). Acesso em 30/09/2015.

FREIRE, Marcelino (org.). **Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.



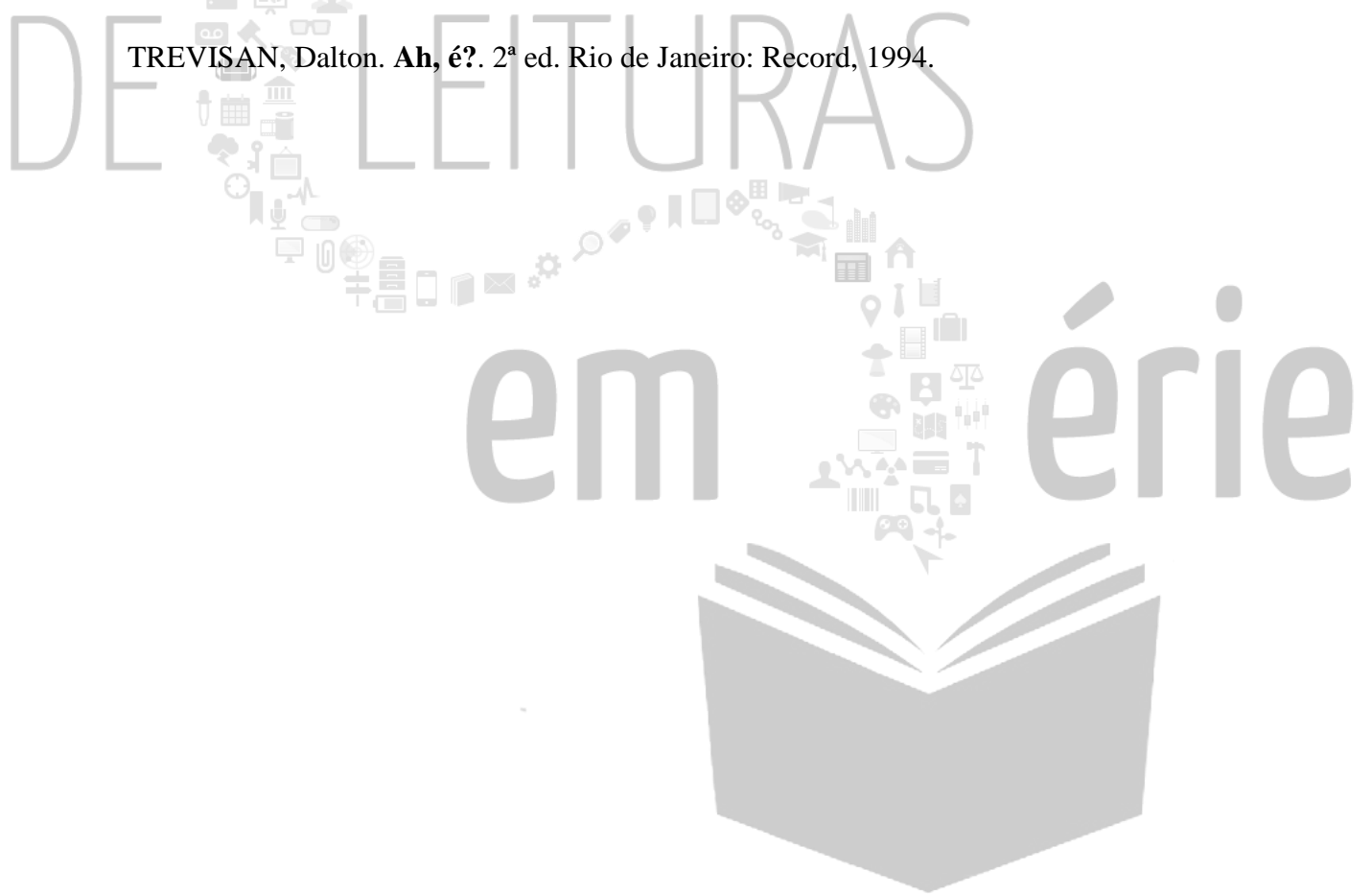
MARTINS, Waleska Rodrigues de Matos Oliveira. Intensidade, brevidade e coalescência: das vertentes do conto, o microconto. In: CAMPOS, Luciene Lemos (Org.). **O microconto – Dossiê**. Revista Carandá, número 04, novembro de 2011.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais; a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.

SOUSA, Tatiane de Aguiar. **HAIKAIS DE BASHÔ: O oriente traduzido no ocidente**. Fortaleza, 136. Dissertação (Mestrado Acadêmico em 115 Linguística Aplicada). Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará.

TREVISAN, Dalton. **Ah, é?**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.





A LITERATURA EM SALA DE AULA

Aline Oliveira (UNEB – DCH IV)
Joiane Santos (UNEB – DCH IV)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa de campo realizada na cidade de Capim Grosso – Ba, no 9º ano do fundamental II, no – Colégio Magali Carneiro (COMAC), e no 3º ano do ensino médio, no Centro Educacional Profª Alice Barros de Figueiredo - ACEC —, ambas da rede particular de ensino, sob a orientação da Profª. Drª. Denise Dias de Carvalho Sousa, no componente curricular *Cânones e Contextos na Literatura Brasileira*, na Universidade do Estado da Bahia – DCH - Campus IV – Jacobina. Escolhemos tais escolas, visto que a primeira se trata de uma instituição conceituada na cidade e pelo fato de seu longo período de atuação na área educacional. A segunda, além dos quesitos acima, refere-se à primeira escola fundada em Capim Grosso e possui alto índice de aprovação em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Para tanto, tratamos, pois, como se dá a escolha e a análise textual das obras literárias nos supracitados anos e a recepção por parte dos alunos. Reconhece-se que o cânone predomina na seleção de obras literárias em sala de aula e que tais escolhas são norteadas pelo livro didático, pelo ENEM e pelos vestibulares.

Palavras-chave: obras literárias; cânone; livro didático; ENEM.

1. INTRODUÇÃO

Percebemos que a leitura é de extrema importância para a compreensão, porém não só a leitura como decodificação, a qual não permite ao aluno adquirir subsídios para se tornar um cidadão crítico. A leitura como mera decodificação é um fator decorrente nas escolas, pois percebemos que a maioria dos alunos não conseguem interpretar aquilo que leem. Surge então o questionamento: por que isso acontece? Será a forma como o professor media a aprendizagem do aluno? Será uma dificuldade cultural, regional, universal? Tem solução? É sabido que o aluno que ler mais, conseqüentemente fala melhor, se impõe criticamente, sabe questionar, interpretar o mundo e ser cidadão atuante buscando melhorias. Pensando nessa questão, de que a leitura propicia vários benefícios aos leitores e que estes passam por um longo período de formação, e que é a escola a formadora primordial e de relevante importância, tivemos a curiosidade de saber como se dá a literatura em sala de aula, quais as obras trabalhadas ao longo do ano letivo, quais os critérios para a seleção destas, de que forma ela é recepcionada pelos alunos, como se dá a mediação do professor para o processo ensino/aprendizagem a



proporcionar o letramento literário e de que maneira esse conhecimento contribui para sua formação leitora. Apresentamos ainda, um breve histórico da literatura e da sua utilização no campo educacional, a relação do cânone e a valorização da literatura estrangeira. Buscamos, então, saber de que forma realmente acontece o ensino da literatura na sala de aula.

2. BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA BRASILEIRA

A literatura brasileira teve seu ponto de partida após o primeiro escrito sobre o Brasil, a Carta de Pero Vaz de Caminha, esta foi meramente descritiva e informativa, buscando evidenciar todos os aspectos do descobrimento da nova terra, bem como, a descrição geográfica, vegetal e cultural, representando assim, o período do Quinhentismo, que abrange também a literatura jesuítica, representada pelo Padre José de Anchieta que tinha por objetivo a catequização dos índios através dos sermões, poemas, poesias e autos.

Posteriormente tivemos o Barroco, época marcada pelas invasões europeias (holandeses e franceses). Os conflitos e a oposição entre o mundo material e o espiritual geraram a linguagem característica desta escola: metáforas, hipérboles e antíteses. Dentre os representantes da Literatura Barroca podemos destacar os autores, Bento Teixeira e Gregório de Matos Guerra (Boca do Inferno) e Padre Antônio Vieira.

Rompendo com os conflitos e as preocupações do Barroco, surge o Neoclassicismo ou Arcadismo, dando lugar a objetividade e a razão, e em lugar da linguagem complexa usa-se uma mais fácil. Algumas obras importantes desta escola são: O Uruguai, de Basílio da Gama, Caramuru, de Frei José de Santa Rita Durão, Obra poética, de Manoel da Costa e Cartas Chilenas, de Tomás de Antônio Gonzaga.

Já o Romantismo retoma fatos históricos importantes, idealiza o papel da mulher, supervalorização do espírito criativo como sendo uma “Divina inspiração”, a liberdade e o uso de metáforas. As obras consagradas neste período foram: O Guarani, de José de Alencar, Espumas Flutuantes, de Castro Alves e Primeiros Contos, de Gonçalves Dias.

Com o declínio do Romantismo e seus ideais, os autores do Realismo e do Naturalismo começaram a escrever sobre a realidade social, os personagens das tramas retratavam fatos reais. Como marco deste período, temos, respectivamente, o autor



Machado de Assis com suas obras: Memórias Póstumas de Brás Cubas, Quincas Borba, Dom Casmurro e Aluísio de Azevedo, com a obra O cortiço.

Os autores parnasianistas procederam de forma diferente aos do Naturalismo e do Realismo, estes tinham o ideal de Arte pela Arte. A preocupação não consistia em retratar problemas sociais e sim o culto a forma. A linguagem era rebuscada, temas mitológicos e descrições detalhadas. A Arte deste período foi denominada como Arte alienada. Os principais autores são: Vicente de Carvalho, Raimundo Correa, Olavo Bilac e Alberto de Oliveira.

Os poetas da escola simbolista optaram pela linguagem abstrata, com obras compostas pelo misticismo e pela religião. A morte e seus mistérios eram objetos de escrita. Os principais representantes do simbolismo foram: Cruz e Souza e Alphonsus de Guimaraens.

O período pré-modernista é marcado pela transição “moderna”. O regionalismo, a busca de valores tradicionais, a valorização de problemas sociais e o uso da linguagem coloquial são algumas características. Nesta época, alguns autores e obras se destacaram como: Euclides da Cunha com Os sertões, Monteiro Lobato, Lima Barreto, com Triste fim de Policarpo Quaresma e Augusto dos Anjos.

O Modernismo começa a partir da Semana de Arte moderna, que ocorreu no ano de 1922 com exposições de telas, declamações de poemas e poesias com tom satírico, linguagem coloquial e humorada, expressando críticas à linguagem rebuscada e ao culto à forma que se seguiam em outros períodos. Outras características desse estilo literário são o nacionalismo, temas cotidianos e a forte liberdade de expressão e uso de palavras, de forma a dessacralizar a maneira de criação do período romântico. Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, João Cabral de Melo Neto, Manuel Bandeira foram alguns dos autores que se destacaram.

Essas foram algumas das escolas do período histórico literário, tais possuem características determinantes para o estilo de escrita.

O conteúdo literário presente no livro didático é fundamentado na história da literatura, evidenciando as escolas literárias, bem como, seu surgimento, características, autores e obras de destaque. A consagração de novas escolas literárias ilustra a ruptura em contraste com a tradição. Ao longo dos tempos, a modernização chega também na arte literária, proporcionando destaque a novos escritores, enriquecendo o campo literário e compondo o denominado cânone.



O cânone, termo derivado do grego *kánon*, refere-se a uma regra de medida, que na língua portuguesa convencionou-se num modelo ou norma representado por uma obra ou autor. Dessa forma o cânone literário é uma seleção valorizada que trata de temas considerados atuais, “universais”, porém, excludentes. Como nos afirma Lauter (1991), o cânone literário, como é conhecido hoje, é significativamente o produto de nosso treinamento na tradição cultural masculina, branca e burguesa.

O cânone literário é questionado por seu histórico de formação e critérios de inserção. Haja vista, que esta formação se deu a partir de biografias falsas, que foram criadas para que a obra não fosse questionada. O mais importante não era a obra e sim o autor. Não havia interlocução entre autor e público, a ideia era instaurar a tradição. Não se pensava no leitor nem em como esse público recepcionaria determinada obra.

Dessa forma, temos um breve histórico sobre a formação do cânone. Essa ideia excludente permanece viva, apesar das diferentes leituras e releituras do mundo, percebemos ainda a marginalização de alguns textos por causa de seus autores e suas respectivas referências como a cor, classe social, sexo, opção sexual, regionalidade, entre outros aspectos.

3. ENSINO DE LITERATURA

O ensino de literatura tem gerado diversas críticas, pois, o aluno, desde muito pequeno é inserido no sistema educacional, porém, ao chegar no ensino médio, no ensino superior e/ou até mesmo na sociedade, não sabe se impor criticamente diante de relevantes fatores, possuindo também outras dificuldades. Surge então o questionamento sobre a aprendizagem do mesmo. As práticas escolares devem se renovar a medida que a sociedade se transforma. Deve-se, no entanto, pensar de que maneira a escola pode inovar na metodologia, pois, encontra-se em “disputa” com o crescimento tecnológico, e este propicia diversas formas de entretenimento, causando o desinteresse pela educação, por parte dos alunos, o baixo rendimento, a evasão e até mesmo a reprovação.

A língua portuguesa assume forte relevância para a formação educacional e social do aluno, pois, ele deve adquirir, ao longo do período de formação, subsídios para a sua vida profissional e social. A aquisição dos elementos linguísticos e o



conhecimento sobre determinados temas é de suma importância. Entretanto, as práticas pedagógicas escolares não estão formando esse aluno da mesma forma que deveria.

Em sala de aula, tanto no ensino fundamental quanto no médio, é trabalhado diferentes tipos de textos, estes são lidos e interpretados pelos alunos a fim de que se respondam questionamentos de análise superficial e linguísticas. Já os textos literários de gênero romance, poesia ou poema, a análise está centrada na história. Assim, os textos literários

Constituem uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. [...] Como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas. (BRASIL, 1998, p.26)

Deve-se, portanto, explorar diferentes gêneros como romances, contos, poesias, poemas, novelas, cordéis, textos teatrais, entre outros, que contribuirão para a formação do leitor com um rico e variado acervo. O professor, ainda que, dê ênfase maior à história da literatura, não deve deixar de discutir, refletir sobre esses textos e problematizá-los.

Nas escolas em que foram realizadas a pesquisa, percebemos que há professores sem formação específica para lecionar a disciplina de Literatura, de modo que, compromete o ensino/aprendizagem, quando não se tem o domínio do conteúdo, buscando, então, seguir somente o que está no livro didático, decodificando as leituras. Assim, as escolhas de obras literárias tem como aporte o que costuma ser solicitado em alguns vestibulares e no Enem, alienando o ensino, restringindo-o ao conhecimento informativo, descritivo, superficial e explícito.

O leitor que se pretende formar deve ler o que é permitido, seguindo os valores transmitidos por essa importante formadora da 'comunidade de leitores'. Esses valores são veiculados, principalmente, através do livro didático, que costuma guiar as práticas de leitura realizadas na sala de aula. (PINHEIRO, 2006)

A escolha das obras literárias trabalhadas em sala de aula acompanha os capítulos dos períodos literários, desta forma, a obra a ser estudada é geralmente a que marca esse período ou a que tem grande destaque, juntamente com o autor, são reconhecidos como cânones. A percepção do professor com relação a essas obras pode levar os alunos a atribuir juízo de valor a elas, menosprezando as outras enquanto a sua função social, autor e reconhecimento.



O livro didático direciona caminhos, mas o professor como educador, deve utilizar-se do seu conhecimento e acervo literário para propiciar aos alunos não somente a decodificação da leitura, das características ou das informações expostas pelas obras, mas sim utilizá-la como ferramenta para a percepção crítica, bem como a interpretação da realidade, relacionando os fatores implícitos pelas obras, auxiliando assim, a aquisição e aprimoramento linguístico, lexical e discursivo.

Partindo do pressuposto de que a literatura é a arte de ler e também de expor os sentimentos de diversas formas através da escrita, percebemos a importância da mesma no ensino educacional e na formação do leitor crítico, haja vista, que a literatura propicia aquisição de subsídios ortográficos e aprimoramento da interpretação textual, como também construir uma percepção crítica dos fatores sociais, tornando-se um cidadão ativo no âmbito social.

A escola deve ter a responsabilidade para promover diferentes letramentos a partir da leitura, fazendo uso de diversos objetos que promovam esse desenvolvimento. Inclui-se nessa responsabilidade, o letramento literário, que está despercebido ou, até mesmo, inexistente no âmbito escolar devido tais atividades pedagógicas selecionadas e realizadas pelos professores.

Na medida que o aluno não absorve do texto literário a fruição estética, é esperado que o mesmo não sinta prazer em nenhuma leitura, além de obter dificuldade de interpretação, formulação de ideias e construção de textos. Esses fatores nos mostram claramente a realidade dessas escolas e do ensino de literatura, que embora consigam um relevante número de aprovação não propiciam a formação crítica, necessitando assim, de uma reformulação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa de campo, realizada nas turmas de 9º ano- ensino fundamental- e 3º ano- ensino médio-, no Colégio Magali Carneiro (COMAC) e no Centro Educacional Profª Alice Barros de Figueiredo (ACEC), respectivamente, na cidade de Capim Grosso, Bahia, constatamos que a literatura em sala de aula é regida pelo livro didático. As obras trabalhadas no ensino fundamental II, vêm previamente estabelecidas na coleção didática e fazem parte do cânone literário. Para as mesmas é indicada a leitura e posteriormente como avaliação, é realizado por parte dos alunos, o



resumo da obra ou um seminário, evidenciando tais aspectos: enredo, personagem, tempo, espaço, narrador e linguagem.

Já no ensino médio, os critérios para a escolha das obras literárias, a serem trabalhadas durante todo ano letivo, obedecem a ordem dos capítulos e aos períodos estudados, denominados escolas literárias, no decorrer de cada unidade. A mediação do professor com relação ao ensino/aprendizagem, se dá a partir da solicitação da leitura de determinada obra, sendo esta a principal representante do período literário estudado e que por sua vez está inserido no cânone literário. Estuda-se essas obras retomando as características da escola literária, o estilo do autor, o contexto em que a obra foi escrita, bem como, os aspectos narrativos supracitados. Pois, estes fatores são cobrados nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, percebemos que a literatura é trabalhada com um único propósito, o de obter maior número de aprovação. Desta forma, esta mediação, não possibilita ao aluno a liberdade de discussão crítica e contextualização com sua realidade.

A partir dessa percepção, foi realizada uma entrevista com os alunos destas turmas e constatamos que 50% dos alunos não gostam das obras trabalhadas em sala e estão lendo cada vez mais os Best-seller estrangeiros.

A partir disso, problematizamos a literatura em sala de aula: por que há o desinteresse por parte dos alunos com relação ao cânone, se o mesmo trata de temas atuais? Por que a literatura estrangeira, que não é canônica, e que o objetivo é unicamente vender livros, vem ganhando espaço em detrimento das obras consagradas?

Os alunos argumentam que as obras canônicas apresentam uma linguagem complexa, além da forma de avaliação que os professores utilizam. A imposição dessa leitura é outro fator determinante para essa rejeição ao cânone. Já a literatura estrangeira além de estar na “moda”, lhes proporcionam uma leitura prazerosa, pois tratam de temas que eles vivenciam, e também, a linguagem na qual a obra está escrita é, (considerada por eles), facilitada.

O professor deve rever sua forma de avaliação dessas obras, tendo em vista não apenas a leitura em si ou somente as características literárias, mas também, propiciar, a partir da leitura, a formação crítica deste leitor e acrescentar às obras trabalhadas, outras consideradas populares ou marginais, permitindo assim, que o aluno tenha contato com outros gêneros e autores que não estão inseridos no cânone, diversificando seu acervo literário a fim de que não se forme um pensamento excludente. É sabido que o livro didático direciona a escolha destas obras visando à preparação do aluno para os



vestibulares e o Enem, o que é de grande importância, porém, o professor tem a autonomia de abranger obras que não estão nos livros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRITZEN, Celdon. DA SILVA, Danielle Amanda R. **Livro didático e ensino de literatura: o que dizem as pesquisas dos programas de pós-graduação?**

Literatura Brasileira. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/literaturabrasil/>.
Data de acesso: 05 de outubro de 2015.

RODRIGUES, Karina Rebelo. **O cânone literário e o ensino de literatura: como se dá essa relação?** 2009. 58f. Monografia (Curso de Pós-Graduação Latu Sensu – Especialização em Língua e Literatura com Ênfase nos Gêneros do Discurso) – UNESC, Criciúma, 2009.

APÊNDICE

Questionário para os professores.

- 1- Para você o que é Literatura?
- 2- Quais são as obras selecionadas para trabalhar em sala de aula?
- 3- Quais os critérios utilizados para selecionar as obras?
- 4- Quais os gêneros mais trabalhados?
- 5- Como é realizado o trabalho com essas obras?
- 6- O que você considera um “bom leitor” e o que ele deve ler?
- 7- A escolha das obras tem alguma relação com as que são pedidas nos vestibulares?

Questionário para os alunos.

- 1- Quais obras você já leu este ano, para fins avaliativos da escola?
- 2- Você gosta das obras escolhidas pelo professor?
- 3- Quais obras você prefere ler?
- 4- O que você acha do ensino de literatura?
- 5- Qual gênero textual e autores você mais gosta?



PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAMPO DA LEITURA LITERÁRIA: ANÁLISE DO PROJETO LITERATURA EM MINHA CASA

Aline Araújo e Silva Liberato (UNEB)¹
Keila Souza dos Santos (UNEB)²

RESUMO: O presente artigo apresenta uma discussão acerca do Projeto Literatura em minha casa. Estudos e pesquisas apontam que a leitura ainda não é priorizada como prática social no Brasil. Embora atualmente haja investimentos na área, muitos brasileiros continuam analfabetos ou analfabetos funcionais. Preocupado com essa constatação e pressionado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial, o Governo Federal lançou o supracitado projeto. Nesse campo temático está inserido o presente trabalho e o interesse em investigar o tema foi suscitado em virtude do quadro histórico ainda incipiente da leitura literária no Brasil, tendo como foco analisar a respectiva proposta de incentivo à leitura e a abrangência do processo de formação leitora do sujeito. Tal enfoque vai dar suporte para uma avaliação da estrutura do projeto, bem como sua funcionalidade. Da mesma forma, considera-se importante discorrer sobre a situação da leitura e da literatura infantil, a fim de melhor compreender o processo de constituição das antologias que compõem o *corpus* de análise cujo público envolvido são crianças da do Ensino Fundamental. Os estudos teóricos que fomentam a presente pesquisa bibliográfica nos convidam a pensar na relevância e complexidade do objeto de estudo a partir dos diálogos propostos por Jauss (1982), Zilberman (1985), Chartier (1988), Silva (1992), Abramovich (1997), Bettelheim (2002), Jouve (2002), dentre outros.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Leitura, Projeto Literatura em Minha Casa.

1. INTRODUÇÃO

Em relação à leitura, a situação dos alunos no Brasil mostra-se preocupante, pois a maioria deles não cultiva a formação leitora e conseqüentemente, não gostam de ler. Quase todos os atos da vida humana envolvem leitura e dominar essa habilidade é conquistar a liberdade, é não se deixar manipular nem oprimir. Para o aluno se inserir verdadeiramente no mundo é necessário que a domine, pois ela é uma ferramenta indispensável à vida em sociedade. Entretanto, apesar de tão grande importância, nas

¹ Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia- MPED/Campus IV/ Jacobina- Bahia e Professora da Educação Básica. Grupo de Pesquisa Diversidade, formação, educação básica e discursos- DIFEBA. alinesilva103@hotmail.com

² Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia- MPED/Campus IV/ Jacobina- Bahia e Professora da Educação Básica. Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Linguagem e Diversidade, formação, educação básica e discursos- DIFEBA. keilasouza@gmail.com



escolas ela ainda deixa a desejar e as estatísticas são muito duras em relação a esse assunto.

A leitura ainda não é priorizada como prática social no Brasil. Embora atualmente haja investimentos na área, muitos brasileiros não sabem ler. Segundo matéria publicada por Ronaldo Magella³ em agosto de 2008:

Em 2000, um quarto da população com 15 anos ou mais eram analfabetos funcionais. Apenas um adulto alfabetizado em cada três lê livros. O brasileiro médio lê 1,8 livros não acadêmicos por ano - menos da metade do que se lê nos EUA ou na Europa. Em uma pesquisa recente sobre hábitos de leitura, os brasileiros ficaram em 27º em um ranking de 30 países, gastando 5,2 horas por semana com um livro.

Preocupado com essa situação alarmante e pressionado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial, o Governo Federal lançou o Projeto Literatura em minha casa e é nesse campo, que está inserido o presente trabalho. Cada coleção foi organizada em antologia, na qual reúnem diversas histórias curtas e contemplam vários autores brasileiros, compreendendo por um lado, aqueles que tradicionalmente não escreveram seus textos para crianças, mas que são considerados clássicos da Literatura Brasileira pelo valor de sua produção literária e, por outro lado, autores cuja produção está ligada especialmente ao universo da literatura infanto-juvenil.

Surgiu então o interesse em investigar se a proposta de formação de leitor crítico esboçada pelo projeto tem sido desenvolvida a partir da sua função formadora ou tem estado atrelada à função pedagógica da escola? Da mesma forma, considera-se importante discorrer sobre a situação da leitura e do livro infantil no Brasil, a fim de melhor compreender o processo de constituição das antologias que compõem o *corpus* e que têm como público alvo crianças da 4ª série do Ensino Fundamental.

O projeto Literatura em minha casa apresenta contos, poesias, poemas, novela, peças, crônicas, etc. Objetivou-se então compreender a lógica estrutural do referido projeto, questionando-se o porquê dele ser destinado apenas aos alunos da 4ª série e não para os alunos das demais séries iniciais. Entende-se que disponibilizando esta literatura desde os anos iniciais de escolarização possibilita o desenvolvimento da formação leitora.

³ Disponível em <http://ronaldo.magella.zip.net/arch2008-08-24_2008-08-30.html>



Estruturou-se este estudo em tópicos, sendo que no primeiro apresenta uma abordagem sobre processo de constituição da literatura e a origem da prática pedagógica voltada para a leitura literária. No tópico dois apresentam-se as considerações sobre o projeto *literatura em minha casa* e sua estruturação. No tópico seguinte, o de número três, percorreu-se sobre a estruturação do projeto *Literatura em minha casa*. Para concluir, (tópico cinco) analisou-se o referido projeto, os seus desafios e entraves.

2. PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA LITERATURA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LEITURA LITERÁRIA

A literatura mostra que a humanidade se preocupou com este tipo de atividade intelectual desde os tempos primordiais. Sabe-se que as Tábuas de Calímaco, 25 d.C., continham 120 volumes com dados detalhados sobre o autor, título e tamanho dos livros, até da época em que foram escritos. A primeira bibliografia, de *Vírus Illustribus*, foi compilada por São Jerônimo, no século IV. Por volta de 150 anos mais tarde, aparecem os primeiros livros compostos e os periódicos científicos começaram a surgir servindo os cientistas com novas publicações (CHARTIER, 1998).

No século XVII, a literatura infantil se espalha pela Inglaterra, em meio à grande Revolução Industrial. Com a Revolução Industrial e o estabelecimento de uma nova ordem social, pautada na relação burguesia-proletariado, surge a necessidade de se seguir determinadas instituições para que se forme uma nova consciência de juízos de valor nas crianças e que lhes dê apoio em todos os momentos. Uma dessas instituições é a família.

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da manutenção de trabalho entre seus membros (ao pai cabendo à sustentação econômica, e a mãe a gerência da vida doméstica privada), convertendo-se na finalidade existencial de cada indivíduo. Contudo par legitimá-la ainda foi necessário promover, em primeiro lugar o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança. A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta devida: porém como uma efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente da família esta canaliza um prestígio social até então inusitado. (LAJOLO, 1984, p 17).

Apesar de a literatura infantil ser criada entre a burguesia francesa, ela foi mais divulgada entre os ingleses. E já nessa época a Inglaterra passava por uma revolução industrial, a literatura infantil foi vista como uma mercadoria a mais para ser fabricada nas indústrias que estavam nascendo, por exemplo, as tipografias, que eram pequenas indústrias que fabricavam livros e precisavam de material escrito para se desenvolverem e, por conseguinte, a literatura infantil era toda escrita, o que as beneficiavam. E para



que fossem consumidos esses livros destinados ao público infantil, era preciso que as crianças aprendessem a ler, e esse aprendizado era devido à frequência à escola.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde esse ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado como intermediário entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e de outro, como caudatária da ação da escola a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria situação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p18).

Neste processo histórico é importante destacar que os primeiros livros foram voltados para os contos de fadas, onde estes foram criados por Esopo, mas não eram contos para crianças, mas ensinamentos morais para se viver em harmonia com a sociedade. Porém quando começaram a ser escritos, passados de geração para geração, alguns mascates começaram a vender exemplares de livros que possuíam esses contos, e como os compradores eram pessoas pobres, os contos eram bem resumidos para que os livros ficassem mais baratos e com uma única finalidade de educar crianças, transformando-os em literatura infantil. Desde essa época os contos de fadas já encantavam crianças e adultos, e todos paravam para escutar essas histórias, deliciando-se com seu conteúdo e com sua trama.

Com a chegada da imprensa e do jornal escrito nasce neste meio de comunicação uma seção para crianças, os primeiros escritos para crianças totalmente brasileiros. Depois dessa fase iniciou-se a época em que se alavancavam as traduções de obras européias inclusive obras de Anderson e Perrault, é aí que chega ao Brasil às belas histórias de contos de fadas.

Portanto, é imprescindível ressaltarmos que a infância é o momento em que as crianças estão mais propícias a desenvolver hábitos que serão seguidos futuramente, por isso é essencial estimular as crianças ainda bem pequenas. É necessário demonstrar às crianças que o ato de ler além de poder ser usado como obtenção de informações pode ser muito prazeroso, fantástico e lúdico. O momento mais propício para o seu desenvolvimento são seus primeiros anos de vida. Nessa idade é possível auxiliá-las a compreender a si mesma, seu corpo, seus gostos e estimular alguns hábitos desejados pelos adultos.

3. PROJETO *LITERATURA EM MINHA CASA* E SUA ESTRUTURAÇÃO



Antes de adentrar na análise do projeto supracitado, é fundamental destacar que conforme (Silva, 2010), a dignidade da pessoa humana passa essencialmente pelo acesso aos bens e usufrutos culturais, pelo reconhecimento de direitos, pelo respeito às diferenças e pelo acolhimento ao ser humano.

Tudo isso aliada à exigência da responsabilidade que é nossa, é coletiva, de educarmos mulheres e homens à luz das relações de gênero, formando leitores e leitoras que implicados passem a modificar o seu entorno. Nesse bojo, os/as educadores e educadoras, pais, tios, tias, bibliotecárias/os, gestores/as públicos, enfim, todos e todas devem lutar em prol da leitura como formação que possibilita desvendar, compreender o mundo e alterar as realidades perversas do analfabetismo, da exclusão, do medo, da intolerância, através de uma educação que emancipe mulheres e homes igualmente.

Não se pode conceber que eduquemos crianças, jovens e adultos e os porteiros, merendeiras, vigilantes que atuam em nossas escolas sejam analfabetos. Cada pessoa que trabalha em instituição escolar é agente educador, portanto, temos que começar realizando a lição de casa número um(1). Começemos a empoderar as crianças para que formem outros leitores/as na própria escola em que estudam, que leiam, que ensinem a ler e escrever.

O Projeto Literatura em Minha Casa, vinculado ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e mantido com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), possui uma Coletânea composta por 62 livros, com tipologias textuais diversificadas, sendo publicações dos mais renomados escritores, poetas, romancistas brasileiros, cronistas, etc. Nesta, encontramos ainda uma gama considerada de obras dos clássicos universais e tradição popular. Em relação ao projeto analisado, o acervo que compõe o projeto *Literatura em Minha Casa* chegou às escolas em dezembro do ano de 2002.

Este Projeto foi desenvolvido com o objetivo maior de beneficiar 3,5 milhões de estudantes e possuía oito coleções, com cinco livros cada, para alunos da 4ª série do Ensino Fundamental I das escolas públicas. Cada estudante ganharia uma coleção. A ideia era tornar acessível aos alunos e suas famílias um conjunto de textos significativos para sua formação cultural e seu interesse pela leitura de obras literárias. "Queremos consolidar nos alunos a habilidade de ler e compreender textos", argumentava o ministro da Educação naquela ocasião, Paulo Renato Souza. O ministro ratificou que os livros eram para os alunos. "É importante que as diretoras não fiquem com eles



trancados. Os estudantes precisam recebê-los no primeiro dia ou na primeira semana das aulas em 2003". (ZILBERMAN, 1989).

Todos os diretores de 126.692 escolas públicas do País, que tinham turmas de 4ª série do Ensino Fundamental, foram avisados oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) de que, em dezembro de 2002, estariam recebendo os livros que compõem a coleção *Literatura em Minha Casa*. Na carta, que foi enviada aos diretores no mês de novembro deste mesmo ano, o MEC disponibilizava sugestões para o melhor uso do acervo literário, o qual deveria ser entregue aos alunos já na primeira semana de aulas em 2003. As novas coleções eram do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e deveriam ser disponibilizadas para que todas as crianças as levassem para casa.

O MEC sugeriu que as equipes de cada escola se dedicassem a conhecer e explorar o novo acervo e fazer planejamento para utilizar bem os livros. Oferecia várias dicas aos diretores: organizar espaço e tempo para professores e outros profissionais da escola se familiarizarem com os livros; convidar o professor a ler um livro da coleção e a escrever uma carta a outro professor indicando a mesma leitura; incentivar a produção de resenhas dos livros para afixação em um mural; estimular a pesquisa bibliográfica dos autores da coleção.

A respectiva carta lembrava a importância de se planejar e organizar o dia da entrega dos livros aos alunos, ocasião em que os pais poderiam ser convidados a compartilhar na escola suas experiências de leitura. Rodas de histórias, comentários a respeito da capa ou ilustrações de um livro da coleção ou sentar debaixo de uma árvore para iniciar a leitura, etc. Foi também pontuado pelo MEC a necessidade dos alunos vivenciarem na escola e em casa experiências ricas com a leitura, para que possam, neste processo de formação de leitores, recorrerem aos livros como fonte de informação, instrumento de aprendizagem e forma de lazer.

O Projeto somava um total de 21 milhões de livros ou 4,2 milhões de coleções, que chegariam a 3,5 milhões de alunos. O custo total foi de R\$ 19,8 milhões (ZILBERMAN, 1989). Novelas, contos, poesias, clássicos de literatura, obras teatrais, compõem as coleções. Pellegrini Júnior, José J. Veiga, Jorge Amado, Ernest Hemingway, Ana Maria Machado, Marina Colasanti, Luis Fernando Veríssimo e Carlos Drummond de Andrade são alguns renomados autores.

Em 2001, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) distribuiu seis coleções com cinco volumes cada, representando 30 diferentes títulos. No ano de 2002, 40 títulos foram disponibilizados para atender aos alunos de 4ª série. Os



organizadores do projeto argumentavam que a razão em se optar por essa série é que este é um momento decisivo no processo de desenvolvimento da percepção estética e das referências culturais e éticas da criança.

Todas as obras apresentam uma capa bem colorida, com ilustrações atrativas, porém nenhuma das ilustrações ao longo das páginas apresenta uma diagramação colorida e atrativa. Inúmeras obras não possuem indicação de série, o que dificulta o trabalho dos professores. É preciso pontuar aqui, que a realidade brasileira aponta um número acentuado de professores na posição de analfabetos funcionais, o que inviabiliza a elaboração de uma proposta de progressão por parte destes discentes.

A partir desta didática que se torna possível fazer uma conexão com outras obras, e então sim produzir um texto de qualidade. Como diz João Cabral de Melo Neto “Um galo sozinho não tece uma manhã, ele sempre precisará de outros galos” (ABRAMOVICH, 1997). Para escrever precisamos de argumentos e para tal, devemos ler, mas ler com prazer. Quando escrevemos precisamos perder o medo de usar e abusar das palavras, pois temos o hábito de “Só usar as que conhecemos, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras” (CAGNETI, 1986, p. 59).

Segundo Barthes (1972, p. 21) “O texto que o senhor escreve tem que me dar prova de que ele me deseja”. Nesta perspectiva, todo texto a partir do momento que é escrito, quer também ser desejado, devorado pelo seu leitor, e é esse o gosto que precisa ser despertado durante a manipulação dos portadores de leitura, lendo além das palavras, nas entrelinhas, perfurando o texto, pensando e refletindo, com gosto.

A leitura é um bem cultural que contribui significativamente para inserção do indivíduo nos diferentes espaços sociais e neste contexto é necessário que a escola precisa contribuir no processo de aquisição do conhecimento e propicie condições para que o aluno se insira neste processo e torne produtor de seus conhecimentos.

A escola tem a função e responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessário para o exercício da cidadania. Sabemos que a leitura é antes de tudo objeto de ensino e para que se constitua também em objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno. Sendo assim, faz-se necessário apresentar na escola os diversos usos que ela tem na vida social para que desta forma, venha a possibilitar o acesso do educando ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los.

Desta forma, é fundamental reconhecer o papel do professor na formação de leitores e escritores competentes e no desenvolvimento de situações de ensino e



aprendizagem vivenciadas pelos alunos. Tendo em vista que a leitura é uma prática social de grande relevância é necessário que o indivíduo se aproxime mais das formas sociais da mesma de maneira mais prazerosa possível.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo do discente é um diferencial de crescimento e enriquecimento cultural, social e intelectual na formação do cidadão no mundo globalizado. Assim através da leitura crítica o ser humano enxerga sua própria realidade e a do outro. Essa relação é essencial através do contato e exploração de diferentes textos e por meio de ações intermediadas, o educando passará a interagir com seus pares, a produzir um conhecimento partilhado e com isto representar oralmente e por escrito, sob vários registros verbais, seu pensamento, suas experiências de vida e seu conhecimento sobre o mundo.

Podemos inferir que o gosto pela leitura de livros literários possa e deva ser introduzido na vida das crianças na sua tenra idade. Durante os primeiros anos (antes de ser alfabetizada) à criança ainda não poderá ler convencionalmente os textos, mas poderá ouvir histórias, ver seus parceiros manuseando livros, poderá folheá-los e ver as gravuras. É através desse contato direto com os portadores de leitura que se estimula o gosto pelos livros, e essa função pedagógica do ensinar a ler por prazer precisa ser iniciada na Educação Infantil.

Então, é a partir desta compreensão que questionamos o direcionamento das coletâneas do projeto para alunos da 4ª e da 8ª séries. Se o processo de construção da leitura não tem início e maior incentivo desde Educação Infantil, como esperar determinadas habilidades leitoras e escritoras destes alunos que são contemplados no projeto?

Na escola, o ato de ler deve ser algo diário e de uma forma que os leitores tenham curiosidade e gosto pela leitura. Os educadores são espelho de seus educandos, logo, o professor que lê e gosta da leitura, dará bons exemplos, incentivando seus alunos a lerem. Os educandos não podem continuar sendo ouvintes, que são apenas preenchidos pelos educadores. Devemos despertar interesse e curiosidade do aluno, para que ele vá ao encontro do livro.



É importante considerar o grande paradoxo que se coloca aqui, em relação ao objetivo do Projeto Literatura em minha casa, isto quando consideramos o fundamento conceitual dos mais variados teóricos relacionados ao processo de apropriação do código linguístico, bem como o processo de construção e desenvolvimento da leitura por fruição.

Segundo os mais variados teóricos, o processo de alfabetização e letramento se inicia muito antes das crianças ingressarem na instituição de ensino, este processo é ampliado e sistematizado dentro das propostas curriculares nacionais.

Seguindo estes referenciais nacionais, bem como todos os teóricos do processo de construção da base da leitura e escrita, é necessário disponibilizar as mais variadas tipologias textuais desde a Educação Infantil, onde já é possível orientar o aluno para a apropriação de comportamentos leitores, assim como possibilitar instrumentos e portadores que garantam o desenvolvimento do gosto pela leitura.

O paradoxo aqui encontrado é no sentido de que as obras disponibilizadas são apenas sugeridas para alunos de classes de 4ª e 8ª séries, tendo apenas uma obra sugerida para as classes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fica claro que o processo de construção progressiva da leitura, seja ela de fruição ou não, foi desconsiderado em sua gênese.

O aluno de 4ª série teoricamente garante muitas habilidades e conhecimentos relacionados à leitura, mas é preciso considerar aqui que, a falta de interesse pela leitura deste público alvo tem sido o foco de muitas pesquisas nos últimos anos. É importante e necessário registrar ainda, que a realidade nacional aponta para uma acentuada ausência de uma cultura de leitura. As crianças, desde muito cedo não demonstram o gosto pela leitura e as causas para esta problemática são bem pontuais quando as pesquisas indicam que os alunos, sobretudo na Educação Infantil e Ensino Fundamental não encontram à sua disposição livros que contemplem a diversidade textual em toda a sua complexidade e progressão.

Os resultados seriam mais sólidos e satisfatórios se estas crianças entrassem em contato com o mundo da leitura para além do contexto de letramento desde o seu ingresso na instituição escolar, o que não acontece nas escolas públicas do Brasil.

Qual o sentido em direcionar tal projeto para alunos de 4ª e 8ª séries e não para as crianças da Educação Infantil ao Ensino Médio? Se considerarmos o objetivo deste Projeto Federal de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura leitora nacional, porque não investir significativamente em todos os segmentos desde a Educação Infantil



ao Ensino Médio? São estes modelos de projetos, os quais são financiados pelos cofres públicos, que custam fortunas, que devem ser elaborados e analisados por toda a Rede Nacional de Ensino Público, de modo que não sirvam de instrumentos de promoção partidária.

É importante considerar o percurso pelo qual estes livros chegaram às escolas. Sem orientação, sem proposta de acompanhamento, sem um trabalho prévio de formação dos professores. Sem contar que algumas escolas reteram algumas dessas coleções como uma forma de garantir um acervo diversificado nas suas bibliotecas.

Considerando a formação de um público leitor, surge o papel da escola, entre outras instituições, como elemento vital para a sua qualificação. Perceber as relações que se estabelecem acima da simples dualidade coisa/significado que a multisignificação do literário permite, não deve ser privilégio de alguns iniciados, supõe um processo dinâmico no qual a literatura entra como principal suporte.

Embora a intenção deste Projeto tenha sido estimular o desenvolvimento do aluno através da literatura, uma vez comprovado que educar através da arte é uma metodologia eficiente, ele ficou a desejar na sua abrangência, porque foi destinado aos alunos da 4ª até a 8ª séries do Fundamental I. O que justifica não contemplar os demais alunos das séries iniciais? Acredita-se que este ainda precisa ser revisto, ressignificado e mais abrangente. Os mais variados segmentos do Ensino Público no Brasil devem ser coparticipantes deste processo de revisão, ressignificação e implantação de uma proposta de formação leitora.

Portanto, cada estudante que formamos leitor é um potencial cidadão e agente transformador de si mesmo e do mundo que se encontra a sua volta, a partir desta compreensão sugere-se que, posteriormente, sejam realizados estudos mais específicos sobre o Projeto Literatura em minha casa, para que sejam apontadas falhas que porventura não tenham sido percebidas pelos seus autores, visando à melhoria da sua abrangência e o respeito à gênese do processo de construção leitora do indivíduo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, V. T. **A Formação do Leitor**. In: **Pedagogia cidadã: Cadernos de formação**. São Paulo: UNESP, 2004, v. 2. p. 173-181.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 93-94.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução: J. Guinsburg. SP: Editora Perspectiva, 1972, p. 21.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura**. Campinas: Summus, 1984, p. 75.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª Séries / Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CAGNETI, S. S. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1986, p. 59.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1976, p. 38 – 73.

_____. *Práticas da Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: **Estação Liberdade**, 1996.

DUFOUR, A. **História da Educação**. Québec: Éditions du Boréal, 1997, p. 55-56.

ESCAPIRT, 1974 IN: FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 32 – 33.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

JOUVE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hevor. São Paulo: UNESP, 2002, p. 110-112.

MANZO, A. J. **Manual para a preparação de monografias**. Um guia para teses. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MARCHI, D. M. **A literatura e o leitor**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

POSLANIEC, C.; HOUYEL, C., 2000. IN: FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 238.



SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992, p. 21 – 23 – 27 – 63.

SMITH, F. **A política da ignorância.** In: The politics of reading. Point and counter point. Delaware: Eric & Ira, 1973, p. 67.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Histórias de Leitura na Terceira Idade: Memórias Individuais e Coletivas.** Paco Editorial, 2015.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Leitura como gênero de 1ª necessidade.** Disponível em: <http://ejanadiversidade.blogspot.com.br/2009/09/leitura-como-genero-de-1-necessidade.html> Acesso em 21 de setembro de 2015.





ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR SOBRE OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA.

Amanda de Araújo Braz da Silva Borges
(UNEB/PIBID)

Orientadora: Eliéte Oliveira Santos (UFBA/UNEB)

RESUMO: O artigo tem como objetivo analisar as concepções de alfabetização e letramento que regem os programas de alfabetização de jovens e adultos na Bahia, a partir das teorias defendidas pelas autoras Colello (2004) e Tfouni (2006), das visões teórico-metodológicas de Paulo Freire e de outros teóricos da área da Linguística que possam explicar os aspectos sociais e geográficos em que os alfabetizandos estão inseridos. Nesse caso, o estudo procura mostrar como a alfabetização e o letramento são processos contínuos e progressivos, em que o primeiro está relacionado à aquisição da escrita por um indivíduo ou grupos de indivíduos, e o segundo focaliza nos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita a partir de um sistema social em que todos se inserem. Neste sentido, destacamos o papel fundamental do professor de língua materna como mediador no processo de ensino e aquisição da habilidade de escrita, respeitando o alfabetizando como sujeito ativo nos usos da linguagem. Logo, buscaremos procurar a relevância dessas teorias e como esses programas estão desenvolvendo as práticas de alfabetização é tentar aproximar o nosso olhar aos métodos utilizados, buscando entender como as suas práticas são ou não adequadas às necessidades, contextos e potencialidades dos alfabetizandos.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Língua Materna.

ABSTRACT: This article aims to analyze the literacy and literacy concepts governing youth and adult literacy programs in Bahia, from the theories put forward by the authors Colello (2004) and Tfouni (2006), the theoretical-methodological views Paulo Freire and other Linguistic area theorists who can explain the social and geographical aspects in which the learners are inserted. In this case, the study seeks to show how literacy and literacy are continuous and progressive process, in which the first is related to the acquisition of written by an individual or groups of individuals, and the second focuses on the socio-historical aspects of the acquisition of writing from a social system in which all fall. In this regard, we highlight the key role of the teacher of mother tongue as a mediator in the teaching and acquisition of writing skills, respecting the literacy student as an active subject in the uses of language. Soon, we will seek seek the relevance of these theories and how these programs are developing literacy practices is trying to close our eyes to the methods used, seeking to understand how their practices are or are not appropriate to the needs, contexts and potential of learners.

Keywords: Literacy, Mother Tongue.



1. INTRODUÇÃO

Em uma sociedade dinâmica, no sentido de que estamos tratando de um espaço em constantes modificações, o processo de alfabetização vem se transformando ao longo da história, aliado ao sistema educacional, que seguem as inovações e estudos científicos procurando a melhor adequação.

Contudo, sendo esta sociedade letrada, não podemos falar apenas em alfabetização, também se faz necessária a discussão sobre o processo de letramento, uma vez que estes dois processos aliados potencializam a aprendizagem. Nessas condições, o indivíduo aprende o código e como utilizá-lo nos demais contextos sociais. Por esse motivo, Soares destaca que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (SOARES, 1998, p.47).

Logo, o adulto que inicia o processo de alfabetização carrega consigo marcas do processo de letramento, já que, imerso nas esferas sociais, entende e produz significados, mesmo sem domínio do código. Nesse sentido, Bruna Vanessa de Andrade Lima, em seu artigo *Alfabetização e letramento: caminhos que se cruzam*, aborda sobre o papel social da escrita e o quanto se faz necessário o cruzamento dos dois processos:

Não faz sentido saber ler e escrever e não envolver-se, ter competência para usar a leitura e escrita nas práticas sociais, não é raro nos depararmos com pessoas alfabetizadas que não leem jornais, não sabem redigir um requerimento, uma declaração, não conseguem encontrar informações em bulas de remédios, conta de luz, conta de água, não sabem preencher formulários, encontram sérias dificuldades em escrever uma carta, um bilhete, - portanto ser alfabetizado em nossa sociedade não é suficiente. Como o conceito de alfabetização⁴ não abrange o sentido de utilizar a leitura e a escrita nas variadas práticas sociais, surgiu a palavra letramento para atender as necessidades da sociedade atual. (LIMA, 2011, p.43)

Assim, destacamos neste artigo o papel do professor de língua materna como mediador no processo de ensino e aquisição da habilidade de escrita, uma vez que o mesmo, por meio dos estudos linguísticos, entende a linguagem em suas dimensões, respeitando o alfabetizando como sujeito ativo nos usos da linguagem.

⁴ A autora utiliza-se do conceito de alfabetização segundo o dicionário da Academia Brasileira de Letras. (2008, p. 781 - 526) Ler e escrever, respectivamente, significam: “Passar os olhos sobre um escrito ou impresso, identificando as letras com o som que representam e juntando-as para formar palavras, dando conta de sua significação, pronunciando-as ou não... Representar por meios de sinais gráficos” (LIMA, 2011, p.43).



Levando em conta essas questões, este trabalho será fundamentado no método qualitativo da pesquisa exploratória e bibliográfica, para o qual serão feitas leituras basilares de textos como: Colello (2004), Tfouni (2006), como também faremos uso das visões teórico-metodológicas de Paulo Freire em *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1987), associando às práticas de alfabetização e letramento ocorrentes nos programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Para tanto, ilustraremos alguns programas de maiores representações no cenário político-social brasileiro, começando na década de 60 do século XX, momento em que temos o apogeu das políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos até os dias atuais, para o processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo compreender e analisar o processo de alfabetização e letramento, e do quanto eles são indispensáveis em nossa sociedade, no que se refere ao domínio da escrita. Logo, procurar a relevância dessas teorias e como esses programas estão desenvolvendo as práticas de alfabetização é tentar aproximar o nosso olhar aos métodos alfabetização, buscando entender como as suas práticas são ou não adequadas às necessidades, contextos e potencialidades dos alfabetizandos.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A aquisição da língua escrita, por muitas vezes, se revela como um complexo processo, longe de ser apenas a decodificação de um código, e a apropriação dessas habilidades revela ao sujeito mais que o universo das palavras, e sim a dimensão sociocultural da língua, inserido na cultura em que vive. A escrita é, neste caso, produto do meio e mecanismo de dominação, como aponta Tfouni (2006), e por isso, é possível visualizar as dificuldades do sistema, uma vez que, o sujeito não-alfabetizado e adulto, ao se submeter ao processo de alfabetização, se insere na cultura do outro.

Portanto, o sujeito que se lança ao desafio de adquirir a habilidade de escrita passa por um processo de aculturação pois, de acordo com Colello (2004), o ensino da língua escrita em nossa sociedade está atrelado à concepção de uma cultura dominante, na qual sua legitimação ocorre apenas sobre a aquisição da “norma culta”, que por muitas vezes, é a variante das classes de maior poder econômico (COLELLO, 2004, p.116). Contudo, na escola aprende-se primeiro a falar/escrever a variante dominante,



seu sistema de regras, para que um dia, talvez, possa pôr em prática, já que, essas normas não fazem parte da linguagem que se utiliza no seu cotidiano. Essa metodologia desconecta o sujeito aprendiz de sua realidade e de sua cultura.

Sendo a linguagem o “lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos” (KOCH, 2004, p. 8), permitindo ao falante da língua construir e desconstruir significados sociais, podemos dizer que a linguagem está situada em um emaranhado de relações humanas, vinculada ao um contexto social vivido, que inviabiliza separá-la de sua natureza, mesmo em um contexto escolar. É esta interação que torna a língua comunicativa, princípio que anula qualquer estudo referente à modalidade escrita ou falada que a isole do ato interlocutivo.

O processo de ensino/aprendizagem da língua deve ser baseado em uma perspectiva interativa língua/linguagem, considerando o processo de discurso individual e social. O trabalho do alfabetizador centra no objetivo de desenvolver e sistematizar a linguagem já interiorizada, ao ponto que seja incentivada a verbalização e o domínio de outras variações linguísticas utilizadas em diversas esferas sociais.

Logo, se faz necessário ver a alfabetização como um processo contínuo, uma vez que, aprender a ler e a escrever não terá sentido sem o seu uso como práticas sociais. Assim, Tfouni (2006) discorre em sua obra *Letramento e Alfabetização*, que não podemos determinar um limite, passando a explorar níveis de alfabetização e letramento. Em uma sociedade, por exemplo, que tem um grande número de analfabetos, marcada pela pouca prática de leitura, a decodificação de sons e grafemas, a simples consciência fonética poderia ser suficientes para distinguir o alfabetizado do não-alfabetizado (TFOUNI, 2006, p.10).

No entanto, esta não é mais a característica do nosso país, uma vez que, a taxa de analfabetismo de indivíduos como idade igual ou superior a 15 anos vem tendo quedas consideráveis, se comparamos o Brasil de 1992, em que o índice de analfabetos nesta faixa etária era de 17,2 % de sua população, e dezenove anos depois, em 2011 chegamos reduzi-la para 8,6 %⁵. Essas constantes quedas no índice de analfabetismo projeta um novo quadro da sociedade brasileira, na qual a alfabetização não é mais sinônimo de decodificação da palavra, e sim como um sistema de representação que evolui historicamente.

⁵ Dados retirados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (www.ibge.gov.br).



Neste sentido, a alfabetização não é linear, é um processo mais complexo que acompanha desde o estágio inicial da linguagem. Por exemplo: decifrar o fonema |s| para os grafemas c; ss; xc (como nos respectivos exemplos: macio, massa, excelente), até o nível mais complexo, como a escrita de palavra e frases, a reescrita, a significação de textos, no qual é necessário a projeção do interlocutor que pode permanecer ausente durante a produção ou não.

Durante o processo de alfabetização ou até mesmo antes, o letramento já está em desenvolvimento, uma vez que é impossível desassociá-lo das sociedades letradas. Talvez seja o letramento que abre o caminho para alfabetização, pois é a partir de representações e significações que estes dois processos acontecem.

Assim, Tfouni distingue os dois processos a partir da prática de cada um deles, sendo que “a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2006, p. 20). Logo, o indivíduo não-alfabetizado, como mencionado anteriormente, mesmo sem ler e escrever, desenvolve atividades, decifra e entende os signos e as representações do meio em que vive.

3. OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

A política de alfabetização de adultos na década de 60 integrou as estratégias de ampliação das bases eleitorais do Governo Federal, a fim de, assegurar as reformas que pretendiam realizar. O cenário político-social brasileiro estava em constantes modificações, e esta efervescência permitiu a adesão de novas práticas de alfabetização que sofreram a influência dos movimentos de educação cultural e popular, os quais adotavam as posições ideológicas e o método de alfabetização de Paulo Freire. (UNESCO,2008, p.22)

Neste contexto, surgiram no Brasil vários programas sociais que buscavam adequar as práticas de alfabetização ao contexto dos alfabetizandos. Tais programas viam na alfabetização o início das transformações sociais, dentre os quais podemos citar: o Movimento de Educação de Base – MEB (1961), pertencente à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que tinha parceria do governo federal; o Movimento de Cultura Popular – MCP (1961); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler,



da Secretaria Municipal de Educação de Natal (1960); os Centros Populares de Cultura –CPC (1961); Campanha de Educação Popular – CEPLAR (1961).

O golpe militar de 1964 interrompeu o início das ações do Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire. A repressão durante esse período levou a extinção dos movimentos de educação popular, uma vez que, consideravam que os programas de alfabetização popular constituíam ameaça aos objetivos do governo militar, e as metodologias utilizadas eram tidas de cunho comunista. Apenas o MEB continuou com suas atividades, no entanto, sofreu forte interferência do regime militar, deixando de atuar em alguns estados da federação, e só em 1970 retoma suas atividades em todo o território brasileiro, priorizando as regiões Norte e Nordeste.

No ano de 1967, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967 – 1985), substituindo todos os outros programas em vigor antes do golpe militar, criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967 e com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil. Esse programa de alfabetização, era estruturado em uma comissão administrativa, se subdividia em quatro níveis: a secretaria executiva – SEXEC; as coordenações regionais – COREG; as coordenações estaduais –COEST; e as comissões municipais – COMUN. Esta formação sofreu alteração diversas vezes durante os anos que o programa esteve em vigor, sempre com o número crescente de cargos.

Dentro do MOBRAL existiam outros programas, como por exemplos: Programa de Alfabetização Funcional; Programa de Educação Integrada; Programa MOBRAL Cultural; Programa de Profissionalização. Todos esses tinham a finalidade de garantir sua continuidade, sem que cada um tivesse suas especificidades, contudo, todos seguiam a metodologia utilizada pelo programa gerador.

O MOBRAL era fortemente influenciado pelo método Paulo freire “palavra geradora”, uma vez que este método consiste em levantar um pensamento-linguagem a partir das realidades dos alfabetizandos, mas no MOBRAL, a diferença da utilização desse método era bastante significativa, já que estas palavras eram, segundo Corrêa (1979), “definidas por tecnocratas que as escolhiam a partir de estudo das necessidades humanas básicas” (CORRÊA *apud* BELLO, 1993, p/s).

Logo após a queda do regime militar, o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR (1985-1990), que herda todos as funções do programa anterior. Seu objetivo era “promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram



excluídos prematuramente” (ZUNTI *apud* BRASIL, 2005, p.6). A principal diferença entre a EDUCAR e o MOBREAL era que a fundação estava sobre a competência do Ministério da Educação - MEC.

A Fundação EDUCAR foi extinta em 1990 durante o governo Collor, sendo substituída pelo Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que tinha o objetivo de reduzir o índice de analfabetismo em 70% ao longo de cinco anos, no entanto, este programa não teve duração de um ano (BRASIL, 2005, p.6).

Em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa Alfabetização Solidária – PAS, como a proposta de alfabetizar jovens e adultos das regiões Norte e Nordeste, mas logo, expandiu-se às outras regiões. Um dos principais objetivos do PAS era proporcionar às pessoas já alfabetizadas o ingresso à Educação de Jovens e Adultos – EJA, a fim de promover continuidade dos estudos. O PAS continua em vigor, mas em 2002 passou a se chamar AlfaSol, uma Organização Não Governamental – ONG, como parceria do MEC, continuando sua atuação na alfabetização de jovens e adultos.

Já em 2003 o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva criou o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, a fim de erradicar o analfabetismo no país. Atualmente em vigor, é gerenciado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad). O PBA é desenvolvido em todo território nacional, com o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens e adultos, suas ações consistem em apoio técnico e financeiro aos projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados e municípios. Seu módulo é sistematizado em 8 meses a cada etapa do programa.

Em 09 de maio de 2007, o governador da Bahia Jaques Wagner assina o decreto 10.339/07 que institui o Programa Especial de Alfabetização de Jovens e Adultos Todos pela Alfabetização –TOPA, como o objetivo de reduzir a taxa de analfabetismo em 50%, uma vez que este índice é o dobro do nacional. O programa é iniciativa estadual em parceria com o Governo Federal através do PBA, sua prioridade estar voltada para os 38 municípios da região de produção do sisal e no semi-árido.

De acordo com informações obtidas no site do programa, desde 2007 o TOPA já beneficiou cerca de 936 mil baianos e baianas em todo o Estado, uma das suas propostas é de que os estudantes ingressos nos programas, posteriormente, sejam inseridos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, a fim de darem



continuidade em seus processos de aprendizagem⁶. No entanto, não foi encontrado maiores detalhes a respeito dos números de pessoas alfabetizadas a cada ano na Bahia, a fim de que se criasse um esquema de progresso do programa, como se pretendia neste trabalho.

4. UM OLHAR SOBRE OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO JOVENS E ADULTOS.

[...] Peço licença para soletrar, no alfabeto do sol pernambucano, a palavra ti-jo-lo, por 3que todos os fonemas são mágicos sinais que vão se abrindo constelação de girassóis gerando em círculos de amor que de repente [...] (Tiago Mello, *Canção para os fonemas da alegria*, 1965)⁷

Não podemos apenas ver a palavra como uma representação gráfica do signo, é preciso estar além dos grafemas e dos fonemas, as construções das representações sociais fazem-se necessárias aos seus significados. As palavras que são de uso comum à linguagem de um povo estão carregadas de sentidos, utilizá-las apenas como um código seria, portanto, desconsiderar o sujeito como falante ativo da língua. Paulo Freire (1967) em seu livro *Educação como prática da liberdade* fala sobre estas construções de significados a partir da experiência social:

Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo é carregada de experiência vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras, a partir de cuja discussão o alfabetismo irá tomando posse de seu idioma. Falamos de discussão, e este é um ponto capital para o aprendizado, pois segundo esta pedagogia a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando) mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura. (FREIRE, 1967, p. 4)

Neste sentido, Paulo Feire propõe uma nova concepção para a alfabetização, a qual até nos dias atuais inspira programas de educação popular. O método de Paulo Freire “palavra geradora” é uma proposta de educação construída a partir da ideia de um diálogo entre educador e educando, no qual parte do pressuposto que ninguém educa ninguém sozinho, sendo este um método que se reconstrói a cada vez que é posto em

⁶ Dados foram retirados do site do Programa Especial de Alfabetização de Jovens e Adultos Todos pela Alfabetização –TOPA (www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html)

⁷ Trecho retirado do livro *Educação como prática da liberdade* (1967) de Paulo Freire.



prática, coletivamente dentro de um círculo de cultura de educador e educando (BRANDÃO, 2005, p. 21- 24).

Assim, Freire nos mostra que a alfabetização é um processo que se constrói sobre as relações sociais, através das quais a interação do homem *com* o mundo, e não *no* mundo, é a ferramenta para estas ações de transformações. A interação referida pelo autor é a capacidade do homem se ajustar à realidade e de transformá-la, contudo, não se trata de uma adaptação ao meio e sim de uma criticidade sobre as práticas sociais no espaço em que o indivíduo vive, de modo a torná-lo um sujeito ativo (FREIRE, 1967, p.42).

Reconhecer os alfabetizandos como produtores e portadores de cultura é uma das práticas dessa pedagogia que está fundamentada nos princípios de liberdade, da “compreensão da realidade e da participação que favorecer a conscientização das pessoas sobre as estruturas sociais e os modos de dominação a que estavam submetidos, alinhando-se a projetos político- sociais” (Unesco, 2008, p.27).

A partir da interpretação dos problemas que envolve o sistema educacional brasileiro, Freire (1987) entende o analfabetismo como produto das estruturas sociais desiguais e, portanto, é o efeito e não a causa da pobreza. Assim, o autor propõe um processo de educação que liberta, criando assim um de seus princípios: “alfabetizar e conscientizar”, os quais já mais se separam, propiciando a conquista de uma consciência crítica desses sujeitos sobre os problemas que afetam suas comunidades, a fim de refletir sobre estas estruturas que os oprimem.

Os programas de alfabetização, aqui citados, sofrem fortes influência da filosofia freiriana, porém muitos apresentam lacunas. Mas, a mais profunda delas é não entender o processo de alfabetização como uma ação contínua, muitos têm seus objetivos estacionados a relação de ler e escrever. Contudo, que sentido terá estas ações desconectadas de suas práticas sociais? Assim, muitos desses programas tiveram suas ações interrompidas, alguns por não contemplar essas questões, outros por não favorecer os interesses das classes dominantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um problema perceptível nos programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil está na falta de continuidade. Percebemos no decorrer deste trabalho o quanto eles são maleáveis, e como estão em constantes trocas de objetivos e ações. Ao passo



que se muda o governo, toda a estrutura e sistematização dos programas anteriores são questionadas, modificadas e muitas vezes até extintos.

Nesse contexto, é necessário que as políticas públicas no Brasil tenham uma projeção e uma dimensão social, que deixem de ser projetos para ampliação de bases eleitorais e passem a ser mecanismos de transformações para uma sociedade mais igualitária e humanizada. Parece que essa meta só alcançaremos quando garantirmos que os sujeitos tenham oportunidades iguais de educação, que liberta, que veja o homem como sujeito de sua história e de sua cultura.

Como vimos, o processo de alfabetização e de letramentos são contínuos, e os programas devem garantir que o indivíduo alcance determinada autonomia de aprendizagem, para que esses possam ao longo de suas vidas desenvolver suas habilidades. É preciso compreender a educação como uma ação integrada da relação “homem e mundo”, para assim garantir o ingresso no sistema educacional. E mais uma vez, faz-se necessário proporcionar aos alfabetizandos ingressos nesse sistema, a construção de uma postura reflexiva e crítica sobre suas condições sociais, a fim de promover a cidadania e sua melhora de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. **História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar**. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm> . Acesso em: 02 nov. 2014.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje**. 2005. 8 f. Monografia (Graduação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/1548> . Acesso em: 24 out. 2014.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita**. Videtur, Porto/Portugal 29 p. 43-52. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.



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

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD171>. Acesso em: 24 out. 2014.

LIMA, Bruna Vanessa de Andrade. **Alfabetização e letramento: caminhos que se cruzam**. Revista Ararobá Ano 5 - nº 5 - Setembro/2011. Disponível em: < http://www.isepnet.com.br/website/revista/Revista_ISEP_05/artigos/Bruna_Vanessa_A Andrade_Lima.pdf.> Acesso em: 24 out. 2014.

Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817.> Acesso em: 02 nov. 2014.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, 2008. p. 212. Disponível em: < unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf > Acesso em: 06 nov. 2014.

Programa Especial de Alfabetização de Jovens e Adultos Todos pela Alfabetização –TOPA. Disponível em: < <http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 9 e.d. São Paulo, Contexto, 2004.



O ENCONTRO DO VIRTUAL E O NÃO-VIRTUAL: HIPERTEXTO NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA

Ana Cristina Silva Modesto Alves⁸
Márcia Regina Mocelin⁹

RESUMO: Este trabalho caracteriza-se como um ensaio bibliográfico que tomou como pressuposto a ideia de que há uma crise no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que consiste na dificuldade das professoras e dos professores de tornar os estudantes leitores (CUNHA, 1997 e CAVALCANTI, 2002). Para tanto, tomamos como problema de pesquisa: em que medida o texto não virtual assemelha-se ao virtual considerando-se a noção de hipertexto na Literatura Infantil Contemporânea? Para respondermos a nossa questão-problema, adotamos como objetivo geral: comparar e analisar textos buscando relações de semelhanças e diferenças por meio da noção de hipertexto. Como objetivo específico, definimos: identificar e caracterizar as relações de semelhanças e diferenças por meio da noção de hipertexto, nos textos: Entre Leão e Unicórnio, de Marina Colasanti e Flicts, de Ziraldo Alves Pinto. Para a análise utilizamos a Abordagem Teórica Pós-estruturalista e a Análise de Discurso (ORLANDI, 2001, 2005) priorizando os conceitos Rede e Rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995), verificando como os discursos presentes nos textos dos dois autores se assemelham e se diferenciam e qual a relação de hipertexto existente entre eles. Deste modo, confrontamos os textos e descobrimos que as duas obras possuem aproximações e distanciamentos que possibilitam as conexões das obras com outras leituras, o que pode auxiliar na formação de leitores.

Palavras-chave: texto, hipertexto, literatura infantil, rede, rizoma.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu da necessidade de abordar o tema Literatura Infantil¹⁰ para torná-lo mais íntimo de professoras, professores, alunas e alunos. Diante da nossa experiência podemos constatar que há uma crise no ensino de Língua Materna

⁸Licenciada em Letras Vernáculas (2003) – UNEB (Universidade do Estado da Bahia); Professora de Língua Portuguesa, Arte e Sociologia e orientadora de Estudo do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Bahia no Colégio Estadual de Serrolândia.

⁹ Doutora em Educação (2014) – Universidade Tuiuti do Paraná (UTP); Mestre em Educação (2007) – Universidade Tuiuti do Paraná (UTP); Especialista em Educação de Jovens e Adultos (1998) – IBPEX; Licenciada em Educação Artística/Música (1996) – UFPR (Universidade Federal do Paraná); Licenciada em Pedagogia (2011 -2015) UNINTER (Centro Universitário Internacional Uninter); Orientadora de TCC do Centro Universitário Internacional Uninter.



e Literatura, da dificuldade dos professores de tornar os estudantes leitores (Cunha, 1997 e Cavalcanti, 2002). Sabemos também a dificuldade que muitos alunos sentem quando tem diante de si um texto para ler. Podemos encontrar a citada dificuldade em professores e estudantes de todos os níveis: do Ensino Básico até a Pós-graduação. Daremos ênfase à comparação entre o texto analógico impresso em papel – preto no branco – livro e o texto virtual, na tela do computador, notebook, tablet, celular, eBook e tantos outros recursos tecnológicos que dão mobilidade e acesso ao texto.

Pensamos que trabalhar a ideia de hipertexto¹¹ pode despertar o interesse do leitor inicial – aproximar os estudantes do texto literário infantil. O conceito de hipertexto, ao contrário, do que o termo parece designar não se limita a textos virtuais. Poderemos fazer com que os estudantes percebam que o livro “antigo”, ou seja, aquele que não é virtual está mais relacionado com a rede mundial de comunicação – a internet – do que eles supunham o que se espera ser positivo, já que, a internet é a tecnologia que mais chama a atenção desse público. Assim, definimos como problema do trabalho: Em que medida o texto não virtual assemelha-se ao virtual considerando-se a noção de hipertexto na Literatura Infantil Contemporânea?

Para respondermos esta pergunta definimos como objetivo geral do artigo, comparar e analisar textos buscando relações de semelhanças e diferenças por meio da noção de hipertexto. Espera-se que, assim, possamos mostrar como é próxima a ligação entre textos virtuais e não virtuais. Para direcionar a análise será utilizada a Abordagem Teórica Pós-estruturalista e a Análise de Discurso (Orlandi, 2001, 2005) priorizando os conceitos Rede e Rizoma apontados pela autora.

No trato deste trabalho optamos pelos seguintes textos: **Entre leão e unicórnio**, de Marina Colasanti (2006) e **Flicts**, de Ziraldo Alves Pinto (2006), porque são livros que são distribuídos nas bibliotecas das escolas públicas e se inserem na Literatura Contemporânea. Consideramos importante elencar textos contemporâneos, visto que, esta Literatura atualiza os contextos e trata de questões atuais.

2. PARA SITUAR O TEXTO, O SENTIDO E O SIGNIFICADO

¹¹ Conforme (MELLO, 1996) a ideia de hipertexto consiste na ação do leitor estabelecer conexões (links) de um material literário com outros materiais ou outras experiências de vida.



Nesta parte do trabalho, trataremos da concepção de texto na perspectiva da Análise de Discurso (ORLANDI, 2001, 2005) que concebe o texto como um “bólide de sentidos” (2001, p. 14). Então, contaremos sobre a materialidade do texto, a sua exterioridade/memória, como os sentidos são criados e como circulam e os vários sentidos que um mesmo texto pode gerar.

A palavra texto tem origem no latim *texere*, que significa construir, tecer. O particípio passado *textus* também era usado como substantivo, e significava *maneira de tecer* ou *coisa tecida*, e ainda mais tarde *estrutura*. Só aproximadamente no século XIV é que a evolução semântica da palavra atingiu o sentido de *tecelagem, estruturação de palavras*, ou *composição literária* e passou a ser usado no inglês, proveniente do francês antigo *texte*.

Neste sentido,

o texto é uma sequência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, de modo recíproco, constituem o contexto: texto é, pois ‘um andaime de determinações onde tudo se encontra interligado’, uma ‘estrutura determinativa’ (grifo do autor). (WEINRICH in KOCH, 1996, p.10)

Deste modo, não podemos pensar no sentido¹² de texto, como um elemento que se organiza de maneira aleatória. Este possui conexões que fazem com que não esteja dissociado do contexto em que foi produzido. No texto tudo se relaciona e se conecta. Para compreendermos o significado de um texto precisamos dar sentido a esse texto. Damos sentido ao texto através da interpretação. Embora um mesmo texto possa ter muitos significados/sentidos tais significados obedecem a alguma ordem. Tudo que interpretamos depende de uma interpretação anterior.

Na perspectiva da Análise de Discurso, texto seria a parte física (material imagético, falado, escrito, etc.). O sentido/significado seria exterior ao texto, estaria na memória do leitor/ouvinte individualmente ou na memória coletiva/cultura. Conforme pontuado por Orlandi (2001, p. 14):

É só no imaginário que todas estas versões, digressões, formulações, partiriam de um texto ‘original’. Nesse sentido, o texto ‘original’ é uma ficção, ou melhor, é uma função da historicidade, num processo retroativo. São sempre vários, desde sua ‘origem’, os textos possíveis num ‘mesmo’ texto. Por isso temos proposto que se considere o texto, em sua materialidade, como uma ‘peça’ com suas articulações, todas elas relevantes para a construção do ou dos sentidos. É isto que estamos dizendo, quando

¹² Tratamos o conceito de sentido a partir da definição trazida por Orlandi (2001, 2005).



falamos que um texto é um bólido de sentidos, sintoma de um ‘sítio significante’ (grifos nossos).

Compreendemos que quando o texto é criado ele já possui várias versões, porque o significado do mesmo será produzido pelo leitor a partir das suas experiências (materiais e simbólicas). Neste sentido, entendemos que as redes de sentidos e significados de um texto são produzidas pelo autor no ato da criação, mas não se encerra com a produção porque o mesmo é ressignificado no momento da interação com o leitor.

Assim, a compreensão de texto auxilia a nossa apropriação da importância do hipertexto para a formação dos leitores. Fazemos esta afirmação baseados na compreensão de que o trabalho com o hipertexto possibilita o estabelecimento de *links* entre leituras atuais e anteriores e o contexto de vida. Desta forma, na próxima seção, trataremos sobre a definição de rede/rizoma e hipertexto para direcionarmos o sentido do nosso trabalho.

3. O CONHECIMENTO EM REDE/RIZOMA E HIPERTEXTO

A concepção atual de conhecimento está baseada no paradigma arborescente (Deleuze e Guattari, 1995) Cartesiano. Ou seja, ao organizarmos os vários campos do saber estruturamos uma árvore: o tronco é a filosofia – origem de todas as ciências como a Matemática, a Física, a Química, a Biologia, a Psicologia, etc. que são os galhos da árvore, independentes entre si e que só se comunicam quando passam pela Filosofia – o tronco.

O modelo rizomático proposto por Deleuze e Guattari (1995) rompe com a concepção de dissociação dos conhecimentos e propõe a ideia de interligação. Ou seja, há um intercâmbio, uma conexão entre os tipos de conhecimento, expressa uma visão holística onde as partes estão interligadas. Assim, conforme expresso por Gallo (2008, p. 76),

a metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem



necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

Na proposta rizomática, o conhecimento pode estar conectado, pode conter partes diferentes, não pode ser reduzido por que é múltiplo, não pressupõe significação hierárquica, é organizado, mas possui linha de fuga¹³, pode ser mapeado e pode ser copiado. Assim, compreendemos que o conceito de rizoma serve para o referido trabalho porque concebe que as epistemologias não são constituídas dissociadas, mas a partir do estabelecimento de conexões entre as diferentes leituras que se pode fazer de uma realidade.

Percebemos, durante nosso estudo, que existem mais relações entre os textos analisados do que imaginávamos. Que ao lermos sempre encontraremos pontos semelhantes, conexões, redes de significados e linhas de fuga (já que são versões e não cópias literais). Sempre serão abertas janelas¹⁴ em nossa memória. Quanto mais aprofundarmos nossa leitura, quanto maior for a quantidade de textos literários que tivermos acesso, maior será a nossa capacidade de relacioná-los, de traçar as redes de significados e as linhas de fuga.

Percebermos que todos os textos podem estar interligados se tomarmos como ponto de observação o paradigma de conhecimento em rede/rizoma¹⁵. Para tanto, a abordagem mais simples do hipertexto que, insisto, não exclui nem os sons nem as imagens, é a de descrevê-lo, por oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto seria constituído de nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, seqüências musicais etc.) e de ligações entre esses nós (referências, notas, indicadores, ‘botões’ que efetuam a passagem de um nó ao outro.) (LÉVY, 1996, p.44).

No confronto que realizaremos entre textos, buscando semelhanças e diferenças, aproximações e distanciamentos estaremos continuamente observando como um texto leva a outro, como em um momento se assemelham a ponto de se tocarem para no momento seguinte se distanciarem de forma semelhante ao que acontece com o texto virtual, em que as ligações aproximam pontos. Neste sentido, estaremos trabalhando com a concepção de hipertexto a fim de compreender como esta relação pode contribuir para o trabalho com leitura em sala de aula.

¹³ As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. Exemplo serão mostrados nas próximas seções.

¹⁴ O termo “janelas” faz referência a interface gráfica dos sistemas operacionais mais comuns, a exemplo do Windows que utiliza janelas/botões para estabelecer as suas conexões.

¹⁵ Utilizamos este conceito a partir da discussão trazida por Gallo (2008).



4. COMPARAÇÃO ENTRE OS TEXTOS FLICTS E ENTRE LEÃO E UNICÓRNIO

Na análise dos textos, traçaremos um breve comentário sobre as duas obras ora em estudo. Tomamos então um exemplar da 1ª edição, 57ª impressão do livro **Flicts**, de Ziraldo e o conto **Entre leão e unicórnio**, de Marina Colasanti, que faz parte da 11ª edição do livro *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (p. 15-21).

Para tanto, organizaremos esta seção em dois momentos. No primeiro momento denominado Semelhanças entre as histórias **Flicts** e **Entre leão e unicórnio**, elencaremos os elementos que se aproximam nas duas histórias e as relações entre eles.

No segundo momento, chamado de Diferenças entre as histórias **Flicts** e **Entre leão e unicórnio**, abordaremos os distanciamentos e diferenças existentes nos dois textos. Ressaltamos que as relações estabelecidas nas duas partes da seção estarão em diálogo com os conceitos de Rizoma e Hipertexto.

5. SEMELHANÇAS ENTRE AS HISTÓRIAS FLICTS E ENTRE LEÃO E UNICÓRNIO

As semelhanças entre os textos **Flicts**, de Ziraldo e **Entre leão e unicórnio**, de Marina Colasanti aparecem já na forma de iniciar as histórias. Apesar da diferença estrutural, há semelhança temática. A autora e o autor quebram a expectativa do leitor, já que Marina Colasanti inicia o conto de fadas sem o “Era uma vez...” e ainda inicia de onde os contos de fadas se encerram, ou seja, na noite de núpcias, começa a história contando da intimidade conjugal do casal real: “No meio da noite de núpcias, o rei acordou tocado pela sede.” Por outro lado, Ziraldo inicia a narrativa com o “Era uma vez”, aparentemente dando um conforto ao leitor, mas em seguida acrescenta “uma cor muito feia e muito triste que se chamava Flicts”.

Além de encontrarmos semelhanças formais na narrativa, também podem ser observadas aproximações temáticas. A busca de um amigo ou de companhia ou ainda a procura da socialização quando o rei encontra um amigo nos sonhos da rainha na forma de um unicórnio que o transporta para o mundo da imaginação e Flicts procura um amigo e é sempre rejeitado. Ninguém quer brincar com ele: “E o pobre Flicts procura alguém para ser seu par; um companheiro, um amigo, um irmão complementar em casa praça e jardim, em cada rua e esquina: ‘Eu posso ser seu amigo?’” (p. 35)



Assim aparece a solidão como outra semelhança, pois o homem é um ser sociável e há uma necessidade constante de estar uns com os outros. **Flicts** sofre de solidão porque não é aceito entre as outras cores. “Mas não existe no mundo nada que seja Flicts – nem sua solidão –(p. 12)”. “Não era bom ser tão só (p.24)”. “(...) e mais uma vez sozinho o pobre Flicts se vai... (p.35)”.

Do mesmo modo, no outro texto, a rainha sofre com a desatenção do marido: “Ressentia-se, porém a rainha com aquela ausência. Doente, quase, de tanta desatenção” (...). A quarta semelhança percebida refere-se ao sonho, a rainha sonha e o rei perde-se nos sonhos dela: Sonhei que vossa majestade fugia com a montada da minha imaginação – disse a rainha ao esposo, de manhã. – Mas estou bem contente de vê-lo agora aqui ao meu lado – acrescentou numa reverência. (p. 18). E Flicts sonha em ser aceito, fazer amigos e encontrar seu lugar no mundo.

... Flicts correu o mundo em busca do seu lugar...

Nas obras em análise há também semelhança no que se refere ao questionamento. Quem somos? De onde viemos? Para onde iremos? O que estamos fazendo aqui? São questões que Tales de Mileto fez há tanto tempo e ainda hoje não conseguimos responder. A filosofia nasceu do questionamento e todo o conhecimento foi gerado pelo inquirir da inteligência humana. Estranhar o mundo, olhar de outra maneira, assustar-se com o preestabelecido, desconfiar do que sabemos. Parar, refletir sobre a nossa memória, sobre as nossas verdades.

Sempre que desejamos saber de algo, perguntamos, o questionamento realmente é que nos mostra o caminho que devemos/podemos seguir. Nos textos em estudo encontramos perguntas sobre vários assuntos, Flicts pergunta a todas as cores se pode brincar com elas: “Deixa eu ficar na berlinda? Deixa eu ser o cabra-cega? Deixa eu ser o cavalinho? Deixa que eu fique no pique? (p.17)”.

Pergunta se existe trabalho par ele em algum estandarte ou bandeira: “Será que eu não posso ter um cantinho ou uma faixa em escudo ou em brasão em bandeira ou estandarte? (p. 24). Mas quem sabe o mar, quem sabe? (p.31) Eu posso ser seu amigo? (p. 35)”.

No texto **Entre leão e unicórnio** o rei pergunta à rainha sobre o leão, o enxame de abelhas, o unicórnio azul: “o rei perguntou o que poderia fazer para livrá-la de tão cruel carcereiro (p.16). Perplexo, saiu para o terraço, fechou rapidamente as portas



envidraçadas e encolhido num canto esperou que a manhã lhe permitisse interpelar a rainha (p. 18)”.

E perguntando, inquirindo, indagando, Flicts andou por muitos lugares buscando um lugar seu, um amigo para compartilhar a vida e o rei descobriu o mundo da imaginação, perdendo-se nele. O desaparecimento será destacado aqui como a última semelhança entre os textos em análise, Flicts começa a subir até desaparecer e o rei, montado no unicórnio azul, fica preso na imaginação da rainha.

A primeira semelhança revela uma linha de fuga, a quebra da expectativa pois Marina não anuncia um conto de fadas, embora faça-o e Ziraldo anuncia um conto de fadas e não o faz, a semelhança se faz presente em uma diferença, aparentemente não há um ponto de conexão, mas considerando o paradigma rizomático proposto por Deleuze e Guattari (1995) a linha de fuga seria o ponto de conexão entre os textos.

Percebemos que as aproximações e/ou semelhanças entre os textos **Flicts** e **Entre leão e unicórnio**, referem-se à exterioridade do texto, à “memória” do leitor, aos princípios de conexão e heterogeneidade: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro ponto e deve sê-lo” (DELEUZE e GRUATARY, 1995, p. 14) e essas conexões são possíveis em textos virtuais e não virtuais visto que se dá na interação entre leitor e texto.

Após destacar algumas semelhanças entre os textos em estudo, elencaremos, na próxima seção do presente trabalho, diferenças observadas nos textos **Flicts** e **Entre leão e unicórnio**.

6. DIFERENÇAS ENTRE AS HISTÓRIAS FLICTS E ENTRE LEÃO E UNICÓRNIO

A primeira diferença entre os dois textos pode ser observada no início da narrativa de cada um deles. Ziraldo usa o “Era uma vez” para começar a narrativa e Marina Colasanti inicia sua história rompendo o paradigma tradicional dos contos de fadas: “No meio da noite de núpcias o rei acordou tocado pela sede.” Começa a narrativa depois do padrão “e então eles se casaram e foram felizes para sempre”. Como se dissesse que é a partir da noite de núpcias que as coisas começaram a ficar estranhas, ou, dizendo de outro modo, que é quando o casal começa a se conhecer melhor, descobrir as peculiaridades um do outro.



Entre Leão e Unicórnio é um texto em prosa, um conto de fadas, com os elementos dos contos de fadas, como a ambientação em castelos medievais e reinos, presença do elemento mágico na figura de um unicórnio e na materialização dos sonhos da rainha para o rei. A pontuação se faz presente com parágrafos regulares, marcação de diálogos com travessão. A ilustração é complementar, não compromete o entendimento do texto se for retirada, ela aparece nas duas páginas finais do conto. (p. 20-21)

Em **Flicts** a história é contada em prosa poética e em alguns momentos há versos rimados. O texto não obedece a uma pontuação regular, comum no texto em prosa, onde aparece a pontuação ela também não obedece a uma regularidade, Apenas foi utilizado os dois pontos no verso: “Um dia ele viu no céu/ depois da chuva Cinzenta/ a turma toda feliz/ saindo para o recreio/ E se chegou pra brincar: (p.16). A interrogação, os parênteses e as aspas Mas/ Flicts/ não se emendava/ (e por que/ se emendar?)/ não era bom/ ser tão só/ e um dia/ foi procurar/ um trabalho/ pra fazer a salvação/ no trabalho:/ “Será que eu/ não posso ter/ um cantinho/ ou uma faixa/ em escudo/ ou em brasão/ em bandeira/ ou estandarte? (p.24).

Diferentemente de **Entre Leão e Unicórnio**, em **Flicts** a ilustração e a diagramação fazem parte do texto e são essenciais para a compreensão. Podemos dizer que temos três histórias em uma: se tirarmos a parte verbal temos um texto, se tirarmos a ilustração e deixarmos apenas a parte verbal temos outra história e juntando texto verbal e imagético temos outra história, mais completa. Podemos observar nos versos supracitados que em um momento o texto aparece alinhado à esquerda e em outra página ele está alinhado à direita e em outra página aparece centralizado. É a um só tempo, um texto verbal e imagético.

Para exemplificar a importância da ilustração e da diagramação para a compreensão do texto e retomarmos a noção de hipertexto destacamos a seguinte citação: “e/ Flicts/ correu/ o mundo: (p. 25)”.

E a continuação do texto na página seguinte, mostrada na imagem abaixo (p. 26):



Fonte: Pinto (2005, p. 26)



Na página 25 o texto está alinhado à esquerda e na página 26 ele aparece centralizado, a formatação substitui a pontuação e a ilustração que aparece na página 26 complementa a compreensão de “países mais bonitos”, quanto ele diz pelos países mais bonitos, a exterioridade do texto (memória do leitor) vai buscar seu conhecimento, o que o leitor conceitua como um país bonito, mas existe um botão (LÉVY, 1996, p.44), um hipertexto acima da frase “pelos países mais bonitos”: aparece ali a bandeira do Brasil. Sem essa imagem os países bonitos seriam outros, o autor poderia também ter recorrido a qualquer outro país bonito para exemplificar os países percorridos por Flicts.

O texto **Entre leão e unicórnio**, é um conto fantástico, ambientado na Idade Média, existe a presença do elemento mágico a exemplo do unicórnio. **Flicts** é um conto moderno, ambientado no mundo atual, o que pode ser percebido na presença da caixa de lápis de cor e do semáforo. **Flicts** trata sobre a importância de conviver com as diferenças, sobre como é triste ser rejeitado e sobre como é possível superar as dificuldades e encontrar um lugar no mundo. O conto **Entre leão e unicórnio** chama a atenção sobre como podemos desconhecer as pessoas que estão a nossa volta. Como muitas vezes ignoramos nuances da pessoa que dorme conosco e também da possibilidade de nos distrairmos com o mundo de sonhos e fantasias a ponto de nos perder para sempre. Preferindo o sonho à realidade.

Assim, durante nosso estudo, percebemos que, se tomarmos como base para estudo os conceitos de rede e rizoma e a noção de hipertexto para analisarmos a Literatura Infantil Contemporânea percebendo as aproximações e distanciamentos que existem entre os textos estaremos diante de mais uma ferramenta de ampliação do trabalho com a leitura na sala de aula, porque poderemos aproximar com muita facilidade o texto impresso do texto virtual.

7. METODOLOGIA

Consideramos que este trabalho se caracteriza como um ensaio e não como estudo, devido à brevidade do seu desenvolvimento. De acordo com (BARADEL e TOMANI, 2007) “O ensaio é um texto de análise e questionamento sobre modelos teóricos existentes, incluindo a elaboração de hipóteses para futuras pesquisas. Apresentado de maneira breve, o ensaio defende um ponto de vista, por meio de um texto objetivo, metódico e estruturado dirigido mais a assuntos didáticos e críticas



oficiais.” (p. 10). Neste sentido, este ensaio bibliográfico, pois teve como fonte/dados de pesquisa livros literários que serão analisados à luz dos autores por nós adotados. Conforme posto anteriormente, pretendemos com este trabalho comparar e analisar textos buscando relações de semelhanças e diferenças por meio da noção de hipertexto, o que é feito na seção seguinte. Para tanto selecionamos os textos: **Entre Leão e Unicórnio**, de Marina Colasanti e **Flicts**, de Ziraldo Alves Pinto. Esta escolha se deu por identificarmos que estas obras estão presentes nas bibliotecas escolares e ao mesmo tempo por serem obras da Literatura Contemporânea. Com isto, pretendemos verificar como os discursos presentes nos textos dos dois autores se assemelham e se diferenciam e qual a relação de hipertexto existente entre eles. Concluímos fazendo um apanhado geral de todo o estudo realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi dito no início, concluiremos o trabalho, mas estamos distantes de esgotar o assunto já que, por exemplo, outra análise das obras podem gerar novas ideias sobre o tema. A cada momento surgem novas relações, percebemos novas redes de significados, os “nós interligados”, as semelhanças, as aproximações, as linhas de fuga.

Alcancamos nosso principal objetivo, que foi confrontar os textos buscando relações de aproximações, de semelhanças e diferenças entre os textos, utilizando a noção de hipertexto, um texto que nos leva a outro, as “janelas” que se abrem na exterioridade do texto (a memória do leitor).

Descobrimos que desde o início os textos são múltiplos e que nunca sabemos exatamente quais os sentidos que um mesmo texto pode gerar. Por isso adotamos um bólido de sentidos da Análise de Discurso para fundamentar nosso trabalho (Orlandi, 2001). Stefan Zweig nos descreve o livro material, aquele que se pode perceber pelo tato, pelo olfato, pela audição ao folheá-lo, que pode ser abraçado. Descreve-o como um objeto iluminado com muita força e renovação, o livro virtual seria então a renovação do livro analógico. Lao-Tsé faz uma conexão entre o físico e o metafísico. Assim, tomamos este com exemplo para ilustrar nosso trabalho, considerando o texto impresso e o virtual com parte física e a exterioridade do texto/interpretação (memória do leitor e memória coletiva/cultura) como metafísico, que é o principal.



Se um texto como a Atuação do invisível no visível pode dar conta de explicar o metafísico de um texto, impresso ou virtual e a exterioridade do texto (memória), os sentidos/ significados que um texto pode gerar; se podemos tomar o texto supracitado e reescrevê-lo da seguinte forma: Assim é um texto escrito, físico, papel preto no branco ou na tela, que parece ser o principal, mas seu valor está na memória do leitor, nos sentidos/significados que pode gerar, na interpretação, no metafísico, então podemos tomar a literatura infantil para trabalhar o universo virtual – internet com nossos alunos, mostrando para eles que todo o conhecimento está “interligado”, “conectado” tomando como referência o paradigma rizomático e o conhecimento em rede (DELEUZE e GUATTARI, 1995), a noção de hipertexto (LÉVY, 1996, p.44) o texto como um bólido de sentidos (ORLANDI, 2001, p. 14) e que muitas vezes desprezamos o livro por considerá-lo ultrapassado, mas que para circularmos com segurança na rede mundial de informações precisamos muitas vezes recorrer aos conhecimentos mais antigos (LIVRO) esteja ele impresso ou digitalizado.

Sabemos que concluiremos o trabalho, mas que continuaremos a nos indagar sobre tantos outros aspectos que surgem a cada momento, pois a cada nova leitura e experiência de vida novas conexões e linhas de fugas são construídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARADEL, Roberta Roque. **Pequeno manual para escrita de trabalhos científicos:** estrutura textual, dicas e compêndio gramatical./Luciana Alvin Santos Romani. Campinas: Embrapa, Informática Agropecuária, 2007. 45p.: il.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio:**... São Paulo: Companhia das letras, 1990. (p. 9)

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil:** dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002. 127p. (Pedagogia e educação)

COELHO, Betty. **Contar histórias, uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1989.

COLASANTI, Marina. Entre leão e unicórnio. In: _____. **Doze reis e a moça no labirinto do vento.** 12.ed. São Paulo: Global, 2006. p. 15-21.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil:** teoria e prática. 16.ed. São Paulo: Ática, 1997. 176p.: il.



DELEUZE, GILLES & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 94p. (Coleção TRANS)

JESUALDO. **A literatura infantil**. 1.ed. São Paulo: Cultrix, s.d. 210p.

KOCH, Ingedore Grunfield Vilaça. **A coesão textual**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 1996. 75p. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

KOCH, Ingedore Grunfield Vilaça. **A coerência textual**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 1969. 94p.

LAO-TSÉ. **Tão Te Ching: o livro que revela Deus**. São Paulo : Martim Claret, 2003.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** 1.ed. (8ª reimpressão) São Paulo: Editora 34, 1996. 160p. (Coleção TRANS)

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. s.l.: s.e., 2001. (obs. Procurar o local e editora)

PINTO, Ziraldo Alves. **Flicts**. 1ª ed, 57ª impressão. São Paulo: Melhoramentos, 2006. 48p.: il. (Mundo Colorido)

WALTY, Ivete Lara Camargo, FONSECA, Maria Nazareth Soares e CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128p. il.





REFLETINDO A INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PRÁTICA SOCIAL VOLTADA PARA A DIVERSIDADE

Arnon Alves Rocha (UNEB)

RESUMO: Essa comunicação objetiva refletir, discutir a dimensão intercultural no Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) com base no modelo da Competência Comunicativa Intercultural estabelecida por Byram (1997). Nesse sentido abordaremos algumas atitudes interculturais e linguísticas. O objetivo central é desenvolver a Competência Intercultural de professores e alunos. A metodologia a ser utilizada será o diálogo compartilhado com os participantes desse evento. Para isso, faremos uma avaliação de como tem sido o ensino de língua estrangeira apenas visando uma comunicação linguística fora do contexto de vida de seus interlocutores até então, sugerindo uma proposta de Ensino de Comunicação Intercultural na qual se incluam os seus participantes. Nessa expectativa, serão apresentados os elementos constituintes da Competência Intercultural: “savoir être”, “savoirs”, “savoir comprendre”, “savoir apprendre/faire” e “savoir s’engager”, seguidos de pequenas amostras de aulas fornecidas por esse mesmo autor para dar melhor plausibilidade à discussão. Com base nesses princípios tentaremos chegar mais próximo a um contexto sócio-cultural de aprendizes e professores numa tentativa de articular teoria e prática, visando um novo modo de trabalho mais útil, através do qual professores e alunos tenham uma melhor consciência de seu papel, e construam juntos a sua própria filosofia de ensinar e aprender línguas, compatível com seus contextos vividos, possibilitando uma nova educação linguística.

Palavras-chave: Dimensão cultural, Competencia Comunicativa Intercultural

1. INTRODUÇÃO

A relação língua cultura na sala de aula de língua estrangeira tem sido o foco de muita pesquisa acadêmica (Kramsch, 1993; Byram, 1989; Liddicoat, 2002, Liddicoat & Scarino, 2013). A busca constante por melhores alternativas nesse campo do conhecimento tem mostrado o quanto precisamos avançar no que concerne à implantação de uma prática pedagógica mais renovadora que acate a participação mais plausível de seus interlocutores nos discursos voltados às práticas sociais de linguagens.

Para Kumaravadivelu (2008), cultura também faz parte de forma integral no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE). A partir dos anos noventa é que surge a preocupação de se inserir nas aulas de LE conhecimentos de cultura associado



com a ideia multicultural. Mesmo assim ainda estamos um pouco distantes de uma prática substancialmente concretizada, por exemplo, nos materiais didáticos escolares.

Para Pennycook (2000, p. 98-99), “livros didáticos e materiais instrucionais, sem exceção, carregam, em si mensagens culturais ideológicas”. A exemplo disso, temos como modelos de melhores livros didáticos, aqueles que são produzidos por nativos da língua. Nesse contexto percebemos o quanto essa perspectiva ideológica tem distanciado os aprendizes de uma segunda língua no mundo inteiro.

Anthony Howatt (1974, p. 11) ao se referir à questão do material didático, diz: “nós queremos escolher a língua que seja útil ao aprendiz. Isto é, escolher a língua usada pelos falantes e escritores nativos”. Nesse contexto ideológico, notamos que há um propósito de seguirmos apenas uma cultura ao invés do diálogo entre a diversidade cultural.

A pesquisa sobre competências interculturais ressalta a importância da preparação de alunos a se envolver e colaborar em uma sociedade global, descobrindo maneiras apropriadas para interagir com pessoas de outras culturas, falantes de línguas distintas (Sincope, Norris, & Watanabe, 2012).

Quando as competências linguística e intercultural se tornam vinculadas em uma linguagem na sala de aula, os alunos tornam-se otimamente preparados para a participação em um mundo global. Nesse sentido, Corbett (2008) aponta para uma necessidade de se atrelar às quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever aos conhecimentos culturais.

Dessa forma urge-se que nos envolvemos mais nas práticas sociais de linguagens para as quais essas habilidades são necessárias. Também é necessário um olhar especial para a formação dos nossos professores de língua estrangeira a fim de que possamos atingir as demandas globalizadas. Nesse sentido precisamos também redimensionar os nossos currículos formadores de professores de LE.

Logo, precisamos nos envolver cada vez mais não só com os aspectos de nossa cultura, como também com a cultura do outro. É na construção desse diálogo que poderemos nos construir cada vez melhor como cidadãos participantes de nossas políticas, de nossos propósitos educacionais, como também ajudar o mundo a se erguer e se integrar de forma mais harmoniosa em suas comunicações diárias.

Na medida em que essas práticas vão sendo instaladas em nossa educação social, via ensino e aprendizagem de línguas, percebemos que vai havendo uma mudança na



postura não só de professores, como também de estudantes, enfim, afetando todo um contexto sociocultural no qual esses interlocutores se inserem.

Daí fica mais fácil entendermos as dimensões que um ensino de LE possa atingir no contexto de ensino e aprendizagem de línguas e a necessidade de redimensionarmos os nossos currículos escolares desde o ensino fundamental e médio ao ensino superior da graduação formadora de seus professores.

Neste artigo discutimos de que formas a Competência Comunicativa Intercultural (CCI) pode ser utilizada na educação dos professores de língua de forma que dê a esses docentes conhecimentos de variações sociais no ensino e aprendizagem de língua para sondar e colocar em primeiro plano as noções preconcebidas de vários grupos de aprendizes e para avaliar a adequação sociocultural de sua metodologia e ensino proposto de língua para grupos de aprendizes de uma segunda língua.

2. O ENSINO DE LÍNGUAS EM DÉCADAS PASSADAS

Em décadas passadas convivemos com a tentativa de descobrirmos qual a metodologia mais eficaz de ensino ou quais grupos de aprendizes ideais em contextos particulares. (Coleman 1996, Holliday 1994).

Anthony (1963) estabelece uma hierarquia básica no modelo de ensino de língua entre métodos, abordagens e técnicas. Como resultado dessa era, observamos o grande número de pesquisas feitas propondo métodos modernos de ensino a exemplo do método comunicativo, que segundo Hu (2002) tem falhado muito por se preocupar apenas com a parte linguística e não acatar as propostas interculturais de ensino.

Stern (1983) sustenta que há “uma fraqueza fundamental” no conceito de método e que as complexidades do ensino de língua não poderiam ser reduzidas apenas a métodos.

O que costumamos ver na maioria dos contextos de ensino de língua estrangeira é o estudo de gramática bem como as práticas de exames sobrepondo outras preocupações, como por exemplo a falta de diálogo e de sensibilidade para entender a língua e a cultura do outro. Ele argumentou que os benefícios comparativos de métodos se tornaram improdutivos e equivocados.

Só para lembrarmos um pouco, há década atrás, experimentamos vários métodos, entre eles, o direct method (método direto), audiolingual (audiolingual) e o



communicative approach (abordagem comunicativa) e, na verdade nem um desses métodos foi capaz de dar conta da dimensão linguística e extralinguística utilizadas pelos seus falantes em suas interações verbais. Nessa mesma perspectiva, adotou-se também a prática de um suposto método eclético, através do qual supunha-se acolher todas as habilidades e funções linguística em um conjunto de práticas de ensino de língua.

Vendo que as práticas de ensino de língua via métodos não estavam surtindo muito efeito, pesquisadores do campo da aprendizagem de línguas propuseram com bases em pesquisadores antecessores a essa época moderna, um ensino e aprendizagem através de abordagens focando em competências.

3. BREVE CONTEXTO CURRICULAR

A história do desenvolvimento curricular no ensino de línguas de acordo com Richards (2001) começa com o *Notion of Syllables Design*. Syllables design é um aspecto do desenvolvimento curricular, mas não idêntico a ele. Trata-se apenas de um plano de estudos, elemento que faz parte de um currículo.

Esse autor informa que o desenvolvimento curricular em ensino de língua teve início a partir de 1960, embora questões de design curricular tenham surgido muito antes dessa época.

Para Sacristán (2000), toda prática pedagógica que acontece na sala de aula é gerada de um currículo. Isso implica que todos os temas que estudamos em um determinado curso tem sua fonte geradora o currículo, por isso as inter-relações entre o que ensinamos e o que aprendemos tem como ponto de partida a nossa grade curricular. Muitos dos problemas que afetam o sistema educativo e muitas das preocupações mais relevantes em educação têm concomitâncias mais ou menos diretas e explícitas com a problemática curricular.

Nesse contexto, Rosar & Krawczyk (2001) mostram que há crise no sistema educacional desde 1960 e agravadas nos anos 1980 tendo como base

[...] a gestão do orçamento, de uma organização institucional adequada e de propostas pedagógicas de acordo com a heterogeneidade sociocultural da população, incorporada teria produzido a ineficiência do sistema para responder às necessidades próprias do capitalismo nesse momento histórico (ROSAR e KRAWCZYK, 2001, P. 2)



Com essa visão, notamos o quanto distante estamos se continuarmos a manter uma grade curricular que não acate elementos diversificados como ensino de cultura, língua, política etc. Uma pedagogia mais moderna pode apagar o caráter concêntrico dos ambientes, rompendo suas barreiras. As atividades acadêmicas de uma pedagogia renovadora ultrapassam o ambiente de aula, alteram a concepção de contexto fechado. Nesse caso, as fronteiras entre os ambientes, desaparecem e tornam-se permeáveis.

4. ALGUNS MODELOS DE COMPETÊNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

O modelo de competência para o desenvolvimento de programas de ensino de LE só veio a ser sistematizado por Canale e Swain (1980-in Silveira) no Canadá, e mais tarde por Canale (1983) que propôs um modelo final que integrasse as 4 (quatro) habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) com quatro dimensões da competência comunicativa identificadas por ele: *competência gramatical ou linguística; competência sociolinguística; competência discursiva; e competência estratégica.*

O modelo de *competência comunicativa* de Hymes (1972) compreende a integração da comunicação e da cultura. Segundo ele, competência comunicativa é o que um falante precisa saber para ser comunicativamente competente. Em sua opinião, uma pessoa que adquire competência comunicativa, adquire tanto o conhecimento da língua quanto a habilidade para usá-la segundo os seguintes *sistemas*: de competência gramatical; psicolinguística; sociocultural e probabilístico.

Widdoson (1978) apresentou uma visão da relação entre os sistemas linguísticos e seus valores comunicativos no texto e no discurso. Ele faz a distinção entre “use” (habilidade de comunicação) e “usage” (refere-se à forma), chamando atenção têm que estar em constante associação para desenvolverem-se as habilidades de interpretação subjacentes.

Diante desses modelos de Canale Swain e (1980) e Canale (1983), a competência comunicativa também pode incluir "Competência comunicativa intercultural" (CCI). A competência comunicativa tende a implicar normas de interação social em uma comunidade sociocultural. É a capacidade de uma pessoa para se comportar de forma adequada e flexível quando confrontada com ações, atitudes e expectativas dos representantes de culturas estrangeiras.



Esta forma de competência parece se encaixar com o conceito de "intercultural Alto-falantes ", que, de acordo com Byram e Morgan (1994), significa que aqueles que compreendem mais de uma identidade social e da cultura nacional, são capazes de se engajarem em interação com pessoas de diferentes contextos culturais.

5. REFLETINDO A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

Na educação de língua pelo viés da proposta intercultural o aprendiz terá a real condição de ser sujeito de sua fala, de seu discurso. Um sujeito que se torna, de acordo com Dervin & Lindicoat (2013) “um sujeito que está no centro do ensino e aprendizagem; um sujeito que é ensinado a ser responsável por sua aprendizagem; um sujeito que interage; um sujeito que é requisitado a ser tanto intérprete como analista de seu próprio discurso”. Byram (1997, 2008)), Holliday (2010) e Kramersch (1993) tem denominado de integração sistemática de trabalho na comunicação intercultural e nas capacidades de desempenhos interculturais nas aulas de língua.

Qualquer tentativa de implementação dessa perspectiva num programa de ensino de língua inglesa, deve ser claramente voltada para cursos ou atividades que contemplem temas culturais. Para efetivação de práticas interculturais no decorrer do ensino e aprendizagem de LE, precisamos de habilidades e competências apropriadas. Nesse sentido, professores e alunos devem ter conhecimentos de língua, cultura, como também acesso a materiais adequados a essa premissa pedagógica.

A abordagem intercultural extrapola os conhecimentos mais comuns dos fatos culturais, tais como: pontos turísticos, tipos de comidas, festas, vestimentas etc, visando buscar a que fatos tais usos e costumes estão interligados. Barbosa (2009, p. 122), diz que: “Nessa perspectiva, o professor de língua deixa de ser apenas o “empresário” de um determinado desempenho linguístico, para tornar-se o catalisador de uma competência crítica e cultural em expansão contínua”. (BARBOSA, 2009, P. 130)

A competência comunicativa intercultural também pode ser considerada parte da competência em uma língua estrangeira ou, como diz Meyer (1991) a capacidade de uma pessoa se comportar adequadamente e de maneira flexível quando confrontada com ações, atitudes e expectativas dos representantes das culturas estrangeiras. Adequação e flexibilidade implicam em uma tomada de consciência.



Almeida Filho (2002, p.211) compartilha essa reflexão e ainda diz que o termo “intercultural implica a noção de reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera cultural”.

6. A GLOBALIZAÇÃO, MOTIVO FUNDAMENTAL PARA AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Frederic Jameson (1998, p. 11), nos mostra que a globalização tem se tornado “a versão moderna ou pós-moderna do elefante proverbial, descrito por seus observadores cegos em tantas maneiras diversas”. (Tradução minha). O autor nos quer dizer que a globalização se refere ao domínio da força motriz que está moldando uma nova forma de integrações e os fluxos entre nações, economias e povos. Isso tem resultado em transformações da vida social contemporânea em vários campos como o da economia, política, cultural, tecnológico, e as dimensões individuais.

Atualmente percebemos que há um laço que integra esses campos de atuação social ao mundo inteiro de forma mais intensa do que há tempos atrás, e isso nos faz sentir a necessidade de adentrar de forma mais efetiva nas práticas comunicacionais que nos integram a esse mundo globalizado.

Nesse ínterim de mudanças, culturas de diversos países estão interagindo umas com as outras, formando conexão com o comércio internacional, imigração e troca de ideias e informação. (Graddol, 2006), mostra que esse efeito global não apenas tem conduzido para mudanças nos campos da comunicação, educação, política, economia e tecnologia, mas também causado o aumento de número de pessoas estudando, trabalhando e viajando para o exterior. Naturalmente, os programas de estudos no exterior tornaram-se um dos fenômenos globais impulsionados por preocupações políticas, necessidades econômicas, interação cultural ou a facilidade de viajar (Byram & Feng, 2006). Vivenciamos essa realidade com muito mais força a partir de 1990 quando a internet chega ao nosso alcance.

7. A DIMENSÃO INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS



Para Byram, Gribcova & Starkey (2002), a dimensão intercultural no ensino de língua objetiva transformar os aprendizes em falantes interculturais ou mediadores que sejam capazes de se engajarem com complexidades e múltiplas identidades, evitando os estereótipos que são formados, percebendo os sujeitos através de uma identidade única. Então o ensino de língua com base na dimensão intercultural ajuda os aprendizes a adquirir a competência linguística necessária para se comunicar ou escrever, formulando o que eles querem dizer de forma correta e apropriada. Também desenvolve a competência intercultural, por exemplo, suas habilidades para assegurar um entendimento partilhado por pessoas de diferentes identidades sociais, e suas habilidades de interagir com pessoas como seres humanos complexos, com múltiplas identidades e suas individualidades.

Nessa concepção, desenvolver a dimensão intercultural no ensino de língua envolve reconhecer que os principais objetivos dessa prática pedagógica são: dar a competência intercultural aos aprendizes, o assim como a competência linguística; prepara-los para a interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los a entender e aceitar as pessoas de outras culturas como indivíduos com outras perspectivas distintas, valores e comportamentos; e ajuda-las a ver tal interação como uma experiência enriquecedora.

8. COMPONENTES DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Byram, Gribcova & Starkey (2002, p.7-8), mostram que “os componentes da *Competência Intercultural* são *conhecimentos, habilidades e atitudes*, complementados de valores que todos possuem, uma vez que todos pertencem a um número de grupos sociais. Estes valores são partes das identidades sociais de cada indivíduo. (minha tradução).

Atitudes interculturais (savoir être): curiosidade e abertura para controlar crenças sobre outras culturas e crenças próprias. É o saber se posicionar em relação à sua cultura e à cultura do outro.

Conhecimentos (savoirs): de grupos sociais e seus produtos e suas próprias práticas no próprio país e pelo próprio interlocutor e de processos de interações individuais e sociais. É ter conhecimentos apropriados para interagir socioculturalmente com as diversas identidades e culturas.



Habilidades de interpretação e relatos (*savoir comprendre*) capacidade para interpretar um documento ou evento de outra cultura, capacidade para explica-lo e relatá-lo para documentos ou seus próprios eventos, ou seja, capacidade de interpretação.

Habilidades de descoberta e interação (*savoir apprendre /faire*): capacidade para adquirir novos conhecimentos de uma cultura e práticas culturais e a capacidade de operar conhecimentos, atitudes e competências no âmbito das limitações e interações de tempo real. Trata-se da capacidade de interagir com propriedades.

Consciência cultural crítica (*saber se engajar*): capacidade de avaliar criticamente com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos de seu próprio país, de outras culturas e de outros países. O papel do professor de língua é, portanto, desenvolver as habilidades, atitudes e consciência de valores, assim como desenvolver um conhecimento de um país ou cultura particular, respeitando e valorizando os conhecimentos e atitudes dos outros sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após sondagens e experiências vividas com métodos e técnicas de ensino de línguas, podemos perceber que essas condições pedagógicas não são mais suficientes para se conduzir um ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que essa modalidade de ensinar visa uma postura linguística voltada para as práticas estruturais da língua, deixando de lado todo o conhecimento sociocultural aprendido pelos seus interlocutores.

Um ensino de língua estrangeira pela via da interculturalidade traz para seus aprendizes não apenas metas linguísticas a cumprir, como também metas sociais. E é nessa prática social que se inclui os nossos valores, nossos conhecimentos a respeito de nós mesmos e dos outros. Não se limita apenas a uma aprendizagem linguística, mas vai muito além desse limite, dando aos seus interlocutores capacidades de interagirem uns com os outros com mais propriedade comunicativa.

Um professor que pretende seguir pelos caminhos da interculturalidade deve ter conhecimentos não apenas de sua cultura de língua nativa, mas também da cultura da língua alvo, a fim de facilitar o entendimento dialógico das duas culturas sem valorizar uma em detrimento de outra.



Isso não quer dizer que o professor tenha a obrigação de ser um especialista sobre o seu país, ou país do outro, para promover em suas aulas de língua estrangeira, mas que ele seja “aberto” sensível ao diálogo entre as duas culturas. A tarefa do professor é ajudar aos aprendizes fazer perguntas que envolvam as duas ou mais culturas abordadas no decorrer de suas aulas e, ao mesmo tempo ajuda-los a interpretar as respostas, respeitando significados e ideologias dessas culturas, sem ter em conta que essa ou aquela língua ou cultura seja mais importante ou menos importante que outra.

Devemos evitar o complexo de inferioridade com relação ao falante não-nativo. Isso é apenas o resultado do mal-entendido e do preconceito construído ao longo do tempo em nossa formação educacional. O que é mais importante do que o conhecimento de um falante nativo é a sua capacidade de análise linguística e de interação social.

REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C. & SANTOS, P. **Tópicos em português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p.209-215.

ANTHONY, E. M. (1963) **Approach, method, and techniques**. *ELT journal*, 17(2): 63-67.

BARBOSA, L. M. **O Componente Cultural na Linguística Aplicada**. São José do Rio Preto: APLIESP – Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, 2009, p. 115-134.

BYRAM, M. (1989). **Culture studies in foreign language education**. Cleveland, England: Multilingual Matters.

BYRAM, M., MORGAN, C, (1994) **Teaching-and-Learning Language-and Culture**. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1997) **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**, Multilingual Matters, Clevedon.

BYRAM, M., GRIBCOVA, B., STARKEY, H. (2002). **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching**. Council of Europe

BYRAM, M. & FENG, A. (2006). **Living and Studying Abroad – Research and Practice**. Clevedon: Multilingual Matters.



BYRAM (2008) **From Foreign language Education to Education for Intercultural Citizenship**, Multilingual Matters, Clevedon.

CANALE, M. de Swain, , M. (1980) **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing** . Applied Linguistics 1 (1), 1-47.

CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), **Language and Communication**, 2-27. London: Longman.

COLEMAN, H. (ed.), 1996. **Society and the Language Classroom**. New York: Cambridge University press.

GRADDOL, D. (2006). **English next**. London: British Council.

JAMESON, F. (1998) "Notes on Globalization and Philosophical Issues". In F. Jameson and M. Miyoshi (eds.). **The Cultures of Globalization**. Durham, NC: Duke University press, 54-77.

KRAMSCH, C. J. (1993). **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven (EUA): Yale University Press, 2008.

CORBETT, J. **Developing Intercultural language Awareness**. New Routes, São Paulo, n. 34, p.26-27, janhm. 2008.

HOLLIDAY, A. **Appropriate Methodology and Social context**. 1994. Cambridge University Press.

HOWAT, A. The background to course design. In: ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. P. (Org.). **The Edinburg Course in Applied Linguistics**. Oxford University press, 1974. P.1-23. (Techniques in Applied linguistics v. 3).

HU, G. 2002. "Potential culture resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China", **Language, Culture and Curriculum** 15/2: 93-105.

HYMES, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), **Sociolinguistics**, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.

LINDDICOAT, A. J. & SCARINO, A. (2013). **Intercultural Language Teaching and Learning**. Malden, MA: Wiley-Blackwell.



MEYER, M. (1991) **Developing transcultural competence : Case studies of advanced foreign language learners**. In D. Buttjes and M. Byram (eds) *Mediating Languages and Cultures: Towards a Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

PENNYCOOK, A.A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, K. J.; EGGINTON, W.G. (Ed). **The Sociopolitics of Language Teaching**. Great Britain: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.

RICHARDS, J. C. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge University Press, 2001.

ROSAR, M. de F. F.& KRAWCZYK, N. R. **Diferença da Homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.22, n. 75, ago.2001.

SACRISTÁN, G. J. **O Currículo, Uma Reflexão sobre a Prática**. 3ª edição. Artmed, 2000.k

SINICROPE, C., NORRIS, J., & WATANABE, Y. (2012). **Understanding and Assessing Intercultural Competence: A summary of theory, research, and practice**.

STERN, H. H. (1983) **Fundamental Concepts in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.





ESTUDOS DE AUTORIA E LEITURA: DA ORIGINALIDADE AO PLÁGIO

Baktalaia de Lis Andrade Leal (UNEB)

RESUMO: O presente trabalho traz um olhar sobre a originalidade nos textos escritos. Propõe um conceito em que esse elemento seja categorizado pelo olhar do leitor e estabelece cinco níveis de classificações para esse tema: Autoria Integralmente Original, Autoria com Originalidade, Autoria com Referência, Autoria escolar e Plágio. Recrutando alicerces teóricos baseados em Geraldi (2001), Barthes (2004), Calvino (1990 [1988]), Kristeva (1974), Henriques (2011) dentre outros, esta investigação aponta para uma estratégia na qual o leitor pode construir sua história de leitura, bem como apresenta ao professor um formato singular para avaliar produções de seus alunos. Atualmente é preciso edificar uma compreensão de criação textual na qual a originalidade não esteja relacionada ao “absolutamente novo”, mas em como um texto pode operar certos deslocamentos no leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Originalidade, leitor, texto, autoria.

ABSTRACT: This search presents a look at the originality of the written texts. It proposes a concept in which this element is categorized by the reader's eye and it establishes five levels of ratings for this theme: Original Authorship, Authorship with originality, Authorship with Reference, School authorship and Plagiarism. Recruiting theoretical foundations based on Geraldi (2001), Barthes (2004), Calvin (1990 [1988]), Kristeva (1974), Henriques (2011) among others, this research points to a strategy in which the reader can to build him own reading history, this model presents to the teacher a format to evaluate productions of his students. Currently it is need to build an understanding of textual creation in which originality is not related to the "absolutely new", but as a text can operates some shifts in the reader.

KEY-WORDS: originality, reader, text, authorship.

1. INTRODUÇÃO

Que importa um livro que nem mesmo sabe
nos transportar para além de todos os livros?

Nietzsche, A Gaia Ciência

O sujeito moderno presencia uma inesgotável produção de conhecimento e literatura diversificados, infinitamente maior que o conhecimento da época de Sócrates, Platão ou Aristóteles. Diante do conjunto cumulativo do conhecimento humano, pode ser difícil imaginar que ainda é possível, de alguma forma, existir o ineditismo.



Num curto espaço de tempo (o tempo do *Homo Scribens*), a sofisticação autoral proporcionou códigos, tecnologias, suportes e literaturas regidos por uma evolução reconhecível, mas, ao se voltar para esse início produtivo da linguagem, um observador deve perceber que havia originalidade e igualmente havia o plágio, pois a linguagem é plágio e origem.

Este artigo discute os conceitos de originalidade, leitura e interpretação, com a finalidade de melhor entender como o leitor contemporâneo formata o seu cânone pessoal passando a preferir e rejeitar textos. Este trabalho retoma discussões com variados objetos e teorias diversas, mas principalmente organiza-se em torno das teorias da recepção e suas adaptações como: Calvino (1990 [1988]), Barthes (2004), Kristeva (1974), Henriques (2011), Geraldi 2011, dentre outros. Para elaborar essa categorização interpretativa, apresenta-se um quadro em grades pelas quais se teoriza o que seria a originalidade e quais as camadas integrantes até que se chegue ao plágio.

2. O QUE HÁ DE ORIGINAL QUANDO SE LÊ?

Esta pesquisa coloca-se contra uma visão do sujeito imóvel e ladeado por coerções que nunca lhe permitem espaço para criação. O sujeito aqui aceito também não é inteiramente livre e rotineiramente impregnado de ineditismo. A idéia de sujeito aceita neste trabalho é de uma instância entre o centro e a periferia do domínio da linguagem. Esse pensamento encontra ancoragem não apenas em alguns autores, mas numa corrente de pensamento que é reconhecidamente pós-estrutural. Sobral (2009, p. 118) sintetiza esse princípio ao dizer que:

[...] a diferença e a semelhança, a mudança e a estabilidade, se acham em tensão permanente, [...] no mundo humano o “absolutamente novo” é tão inconcebível quanto o “absolutamente mesmo”. O “absolutamente novo” pressuporia sujeitos que conhecessem tudo o que existe para então criá-lo e identificá-lo, o “absolutamente mesmo” pressuporia a total imutabilidade do mundo humano, a própria indistinção.

O autor tem, em sua produção, um tanto de originalidade e um tanto de repetição. A originalidade completa é impossível, e a repetição completa (que pode acontecer) está fora dos limites da autoria, pois o plágio não pertence ao momento da criação.



Os analistas do discurso, ao ponderarem que os textos são sempre e unicamente infinitas repetições e congruências de uma voz anterior, carregam sobremaneira a análise com história e ideologia, e ignoram o sujeito. Por outro lado, centralizar o sujeito na posição de autor não afetado, sem influência ou raízes seria voltar a um equívoco ainda mais primitivo. Uma idéia de autoria livre e transversalmente original é uma concepção inocente, e uma compreensão de literatura sem originalidade pode ser um pensamento insuportável. A perspectiva de que todo texto é liberdade pura, de que o autor não está acercado de temas e discursos coercivos é uma herança cartesiana de um sujeito pleno e livre. Por outro lado, os espólios do marxismo authusseriano, que foram canalizados para os estudos das linguagens, deixaram orientações a se pensar num sujeito completamente assujeitado às ideologias e repetidor incansável justificado pelos esquecimentos. Geraldi (2011, p. 19-20) delatam o equívoco desses dois caminhos e subscrevem a ótica adotada para esta investigação:

Nos anos 60 duas concepções de sujeito se confrontaram: de um lado defendia-se o sujeito como fonte de seu dizer; aquele que enuncia o que diz e tem consciência absoluta de seu dizer, pois sabe o que diz. (...) De outro lado, defendia-se um sujeito assujeitado às condições e limitação históricas, produto do meio, da herança cultural e das ideologias que, incorporadas ao longo de sua história, fazem do individuo desde sempre sujeito, mero preenchimento de um lugar social reservado pela estrutura (ideológica) que define o dizível e como exercer esse papel neste lugar social previamente estabelecido. Nenhuma dessas concepções subjaz à noção de “produção de texto”. [...] O sujeito, ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas.

Aferir as proporções de originalidade ou de mesmice em uma obra (um simples poema que seja) é uma tarefa impossível em termos de exatidão. Não existe nenhum instrumento, mecanismo ou protótipo que detenha uma fórmula de medir a proporção de ineditismo de um texto. Como nenhum ser humano pode conter, em sua mente, a totalidade dos textos um dia produzidos, nenhum homem pode avaliar com precisão o grau de originalidade de uma escrita. Apenas o plágio pode ser constatado, pois ele, ao ser duplicado sobre o original, aponta a repetição integral. Mas quaisquer outros textos podem conter uma medida de novo e outra medida de mesmo, sem haver como quantificar exatamente essas dimensões.



3. A AUTORIA PERTENCE AO INTERPRETANTE

É preciso supor que a classificação de um texto dentro desse arquétipo dependerá exclusivamente da avaliação do leitor. Um mesmo texto ser alocado como original, no ponto de vista de um dado leitor, e repetitivo, na avaliação de outro. De certo que uma produção sendo avaliada por um crítico competente, com uma experiência ampla e uma base bem espessa de leitura, a colocação do texto avaliado dentro das camadas seria feita com mais equidade. Porém, não pode ser ignorado que há outras variáveis numa avaliação deste tipo: um crítico pode, por (des)gosto pessoal ao escritor, definir uma obra aquém ou além de seu merecimento, caso não levasse em questão o critério do (des)gosto ao escritor; um leitor pode usar critérios diferentes de outros leitores para avaliar o grau de originalidade de um texto; além de outras variáveis possíveis. Como lembra Eliot (*ibidem*, p.38-40):

[...] a novidade é melhor do que a repetição. [...] nenhum de nós é juiz infalível em matéria do que está ou não em conformidade. Dizemos: isso parece estar de acordo, e é talvez individual, ou parece individual, e pode estar de acordo; mas provavelmente nos será difícil se se trata de uma coisa, e não de outra.

Não há como ignorar a insaciável busca pelo inédito, é a partir dela que o homem se move na literatura e em grande parte das produções textuais, mas o ato de valorar o que é original, ou nas palavras de Eliot: “parece individual”, é uma tarefa que pode ser confundida com outros tantos critérios: conformidade, emoção, empatia, rejeição etc., o que torna extremamente complexo separar tantos efeitos interpretativos da própria originalidade.

Afinal, o que é originalidade? As palavras não são as mesmas para todos os usuários de uma língua? Porém existem outras apropriações associados à língua (ou componentes dela) que fazem a linguagem serpentear e buscar novos rastros infinitamente. Dentre essas apropriações podem ser destacados: os estilos, as intertextualidades, as conotações, os argumentos, as situacionalidades, as descrições, os trocadilhos e as rimas, os temas, os aspectos culturais, os pressupostos, os anagramas, os neologismos, os gêneros e as manipulações deles, e tantos outros recursos admitidos na produção. Pode-se verificar outra relação em Henriques (2011, p.73):

[...] não podemos descurar que essa coesão que define o texto em sua materialidade linguística se apóia ainda sobre uma série de circuitos, de anáforas, de repetições, de ironias, de ambiguidades e de antecipações de



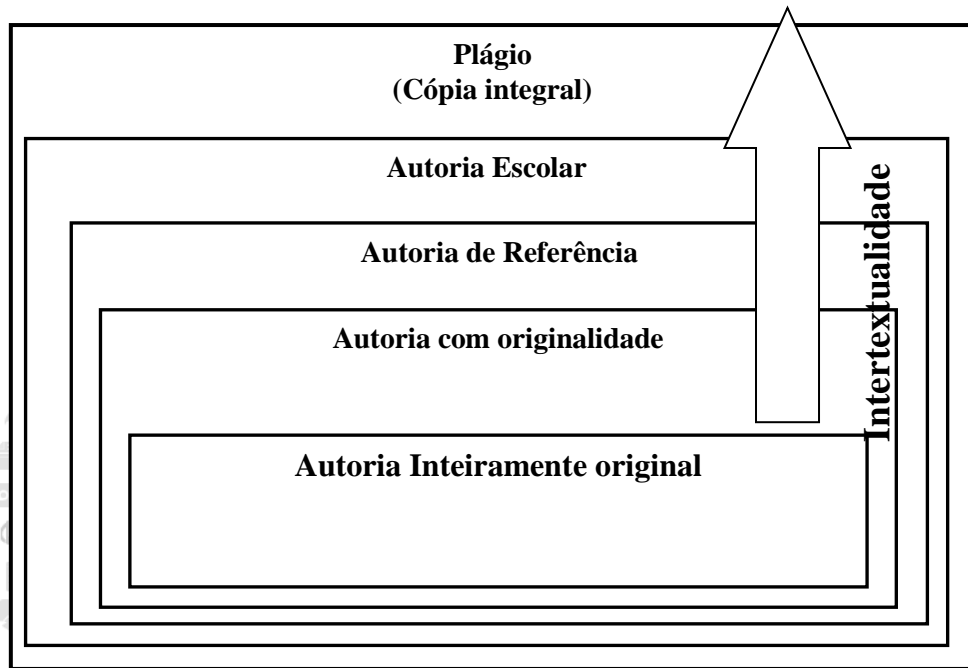
natureza diversa: lexical, sintática, narrativa, ativa (em relação a este ou aquele papel dos personagens), ideativa (sob qual ou tal sujeito ou objeto), metafórica, enunciativa.

Uma gama numerosa de operações constitutivas de um texto pode ser listada além dessas. Considerando um romance qualquer, como julgar, em meio a tantos recursos, o que há de ponderadamente novo nele?

Como não é possível estabelecer um padrão que sirva para todos os analistas, adota-se uma proposta (talvez radical) de uso para o arquétipo a seguir: assim como a interpretação é realizada no leitor, a avaliação de um texto quanto à sua originalidade também dependerá do universo de leitura e impressão de quem lê. Assim, independente dos ditames que regem o mundo das críticas literárias ou das ponderações dos analistas de texto; a revelia dos Cânones Nacionais, Ocidental ou Mundial; a parte às revistas de orientação sobre os livros mais lidos etc., somente no leitor ocorrerá uma avaliação própria do que é uma repetição ou uma novidade.

4. AS CAMADAS: DA ORIGINALIDADE AO PLÁGIO

As etapas a seguir apresentadas (chamadas aqui de “camadas de cebola”), são categorias que se desdobram a partir do lugar da interpretação do leitor, recompondo aproximadamente o preceito de Eliot (1989, p.42): “A crítica honesta e a avaliação sensível dirigem-se, não ao poeta, mas à poesia”. É na base da interpretação que as camadas se colocam, e pelo julgamento do leitor, o texto pode ser original ou não. Periférico à esse processo está o investimento da **intertextualidade**, que pode ser rranjada em quaisquer das categorias. A limitação da memória humana admite uma repetição tão disfarçada que permite ao texto adquirir um *status* próximo à linha imaginária da novidade. Entretanto, mesmo sendo impraticável o ato de avaliar com exatidão o quanto um texto é original, é possível considerar alguns juízos que podem balizar a avaliação de uma obra. Segue o quadro:



5. AUTORIA INTEIRAMENTE ORIGINAL

Ao considerar a originalidade de um texto, no seu sentido comum: inteiramente novo, inédito, original em completude, seria considerar o domínio completo da linguagem pelo homem e esse fato é impraticável. O núcleo do arquétipo é precisamente o impossível, ou seja, a originalidade total inexistente. Nesse ato utópico, o autor escaparia à todas as repetições um dia realizadas e produziria um texto integralmente inédito em todos os aspectos: estilo, tema, cultura, gênero textual e literário, sequência frasal, polifonias, interdiscursos, *Détournement*, etc.

Num curto diálogo idealizado por Nietzsche (2008 [1882], p. 186), é possível perceber que nunca se escapa completamente de uma repetição, mesmo que se pense ser possível:

A – “Como? Não queres ter imitadores?”

B – “Não quero que me imitem, quero que cada um se determine por si; é o que faço.”

A – “Mas então?”

O diálogo descarta a possibilidade de originalidade completa, pois mesmo se fosse possível escapar da sombra do conhecimento humano e produzir algo integralmente novo, o gesto de buscar algo novo já seria mera repetição. Ilusoriamente o



interlocutor “A” deseja que todos o imitem naquilo que ele considera importante: não imitar ninguém. Ainda que o texto do filósofo não esteja orientado para a literatura ou a produção textual de forma geral, a elas, de muitas maneiras, seu princípio se aplica.

6. AUTORIA COM ORIGINALIDADE

A Autoria com Originalidade é a categoria onde estão alocadas as obras que oferecem ao leitor um tipo de deslocamento antes não experimentado. Como dito antes, este julgamento é inteiramente do leitor. Encontra-se em Barthes a primeira orientação para o conceito que é formado nesta reflexão:

Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas ao contrário, por afluxo de idéias e excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça? (2004, p.26)

O comportamento descrito no trecho é geralmente o que ocorre com a leitura de uma autoria com originalidade. Diante de uma obra, um leitor pode constatar diversos sentidos: sentimentos, imitações, dificuldades, esclarecimentos, peso. O primeiro ponto que deve constar no julgamento de um leitor, quanto à originalidade, é o senso de deslocamento sentido por ele quando se expõe à obra.

Para além das sensações emotivas, que naturalmente acompanham a leitura de muitos textos, o deslocamento é um acontecimento que sobrevém do texto e “arrasta” o leitor para uma posição (ou ponto de vista) nunca provada antes. Tal deslocação pode se valer de toda e qualquer recurso de produção: por meio de um tema, de registros figurativos, por um processo argumentativo, pelo estilo. O deslocamento presente em um texto de Autoria com Originalidade só é possível pelo conceito de leveza que a autoria dispõe. Esta concepção é uma adaptação do pensamento de Calvino (1990 [1988], p. 19-20) que entende a textualidade pelas relações leveza-peso, dando preferência à leveza:

Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sobre uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...

No universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo...



Quando se entende que uma autoria tem leveza, não se pretende comunicar que ela seja de fácil entendimento ou tenha uma linguagem simplificada. A compreensão de leveza aqui adotada é, um pouco diferenciada de Calvino, a capacidade de provocar uma mudança posicional no leitor, semelhante à descrição da paráfrase: “considerar o mundo sobre uma outra ótica, outra lógica”, nisto está a imagem de leveza identificada em uma Autoria com Originalidade.

É possível que um texto seja considerado denso, prolongado, sórdido ou até opressivo, como muitos podem julgar as obras: *A ilustre casa de Ramirez* (Eça de Queiroz), *Enterro prematuro* (Poe), *Psicologia de um vencido* (Augusto dos Anjos) e *A metamorfose* (Kafka).

A reflexão de Andruetto (2012, p.19) é sobretudo pertinente para este entendimento:

A verdadeira originalidade é uma fuga da repetição de si mesmo, da cópia de si mesmo; e consiste em entender cada projeto de escrita como uma nova exploração (nova para si, quero dizer) no seio da palavra, como uma intensificação da experiência, porque se escreve contra a língua, contra o linguisticamente correto, contra o politicamente correto, escreve-se contra tudo e sobretudo, contra nós mesmos....

Quando alguém, no ato da leitura percebe que foi furtado de si mesmo, que a sua miragem do mundo pelo instante da leitura não se repetiu: esse acontecimento é a Autoria com Originalidade. Tal ação realiza-se na individualidade, e como disse Andruetto, o original é “contra nós”, visto que tal leitura se mostrou completamente estranha, nova, diferente a toda forma de compreensão que o leitor havia provado antes. Como é uma experiência individual, por esse prisma, é impossível haver consenso entre todos os leitores quanto ao que é original e o que não é.

Por fim, esta atividade avaliativa, creditada ao receptor, é uma adequação da Crítica Impressionista que transforma as impressões do leitor nos únicos valores de julgamento. A Crítica Impressionista é apresentada por Coutinho (1958, p. 423):

[...] Portanto, o que interessa aí não é o objeto, isto é, a obra de arte. O que importa são as reações do sujeito, isto é, do crítico. É uma transposição do objeto para o sujeito, é a obra deixando de ser a finalidade precípua da crítica, para ser apenas uma ação de presença junto ao espírito do crítico, a fim de despertar nele reações.

As reações são, para o teorema desta tese, os deslocamentos do ponto de vista do leitor. A Crítica Impressionista adéqua-se ao que se espera de uma avaliação de



originalidade: o julgamento não se aplica ao autor, nem ao escritor, nem ao que diz a crítica midiática, mas a impressão advinda do contato do leitor com o texto, transmutando o leitor em um crítico no âmbito da autoria.

7. AUTORIA COM REFERÊNCIA

A camada denominada **Autoria de Referência** sempre aponta para obras anteriores donde são identificadas as fontes de inspiração.

Primeiramente, convém justificar que todas as escritas, independente das classificações de originalidade, contêm *locus* de referências em seu corpo. Não existe um texto que seja isolado no mundo dos textos. Barthes (*apud* KOCH, 2005, p. 59) escreve que:

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmento de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo: todo texto é um intertexto: outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

Portanto, todos os textos são, por natureza, de referência. Todas as escritas, até mesmo as consideradas Autoria com Originalidade, têm referências de outras obras e doutrinas dentro delas, isso pode ocorrer de forma explícita ou implícita. Kristeva (1974, p. 64), uma das primeiras a tratar do tema, legitima as relações de um texto para com outros como numa infinita sutura na linguagem ao escrever que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”.

O mesmo ocorre com textos não-literários, no *Curso de Linguística Geral* (CLG), de Saussure, *língua e fala* são a dicotomia principal da sua teoria, ocorre que esta divisão teórica já fora feita pelo linguista Panini no século IV antes da era cristã (RAMANZINI, 1990, p.16). Porém, não há linguista que não reconheça a importância do CLG enquanto uma obra inaugural para a linguística moderna.

A Autoria com Referência diferencia-se da Autoria com originalidade, pois é uma experiência que não mobiliza o leitor com a leveza de uma obra inédita aos seus olhos, mas mesmo assim agrega ou acumula referências à história de leitura do leitor (nos horizontes linguísticos, retóricos, poéticos, estéticos, etc.).



Deve-se manter sempre o princípio de que todo texto tem um grau de originalidade e um grau de referência. Quando um leitor aloca um texto na camada de Autoria com Referência, significa o reconhecimento de uma obra relevante que trata as importâncias como conteúdo, estilo, argumentação, temas, história e outros com as devidas indexações aos textos considerados como Autorias com Originalidade. Em outro termo, Os textos de referência são aqueles que retomam o deslocamento realizado pelo texto com originalidade e embasam a importância deste.

8. AUTORIA ESCOLAR

A escolha do termo “escolar” para esta camada não exclui, de forma alguma, as possibilidades de textos escolares serem classificados em outras camadas, até mesmo na camada Autoria com Originalidade. Prova disso é a presença do livro *O diário de Anne Frank* entre os clássicos. Escrito por uma adolescente judia que fora obrigada a abandonar a escola por força do regime Nazista na Segunda Guerra Mundial, o livro de Anne Frank é considerado uma obra-prima de muita sensibilidade. Apesar de a escritora ter apenas treze anos (quando iniciou seu diário), o livro poderia, sem muito esforço, ser arrolado com as obras de originalidade segundo a opinião de muitos leitores que se expuser a ele.

A Autoria Escolar não diz respeito a idade do escritor, nem ao seu pertencimento à uma instituição de ensino, nem considera que seja impossível a aparição de Autoria com Originalidade nas escolas. A categoria de autoria é considerada escolar por ser um formato de texto considerado iniciante, como ocorrem com a maioria dos alunos das escolas e até mesmo com estudantes em níveis mais avançados.

Os textos que podem ser colocados nesta camada não estabelecem muitas referências explícitas da história do conhecimento humano. Não imprimem algum deslocamento na ótica da mentalidade do leitor, mas ainda assim são textos escritos com as propriedades de um escritor (ainda que iniciante), apresentando pontos de vista sobre o mundo, as coisas de acontecimentos triviais, linguagem com descuido e cuidado ao mesmo tempo, dentre outros fatores que delatam as faltas de prática de escrita e leitura mais aprimorada.



9. PLÁGIO

Este componente, muito presente na história da escrita mundial, não pode ser tratado com olhares unilaterais nem com julgamentos prontos. “Plagiar é crime!”, diz o meio acadêmico e jurídico. Contudo, cada composição textual merece atenção e observância quanto à produção de sentido. Inspirar-se em estilos não pode ser considerada uma atitude de plágio.

Plágio é a cópia integral de um texto ou uma cópia parcial sem referência por meio de paráfrases, citações explícitas ou implícitas, itálicos, aspas. O plágio é a anulação do escritor (no caso, o copista). De acordo com Alves (2008, p.7), “o plágio representa não somente a quebra da ética científica, mas um crime que deve ser apurado conforme a legislação vigente”.

Não será gasto muito espaço para comentar atitude do plágio, é desnecessário, pois ela é entendida por ser ilegal e antiética. Mas o leitor nem sempre sabe que lê uma cópia. Também, não se pode prever as reações do leitor se o plágio for descoberto após ou durante a leitura: o texto poderá ser repellido, ou denunciado, ou classificado na categoria de referência (caso o plágio seja parcial). Por arbitrariedade, a cópia não merece ser alocada entre as autorias. Porém, há muitas formas de imitações que estão entre a fronteira do plágio e da autoria. Essas merecem atenção especial.

Um texto com aproximações ou até tentativas de imitações de estilo não pode ser considerado um plágio. O poeta brasileiro Bento Teixeira, escritor de *Prosopopéia* (1601), padeceu (e ainda padece) das escritas de muitos críticos que o tem por imitador de *Os lusíadas* (1572) de Camões. Luz mostra alguns julgamentos feitos ao poeta brasileiro e considera-os injustos pelos critérios arrolados no seu artigo. Dentre os críticos de Bento Teixeira, Luz (2008, p.1) destaca Veríssimo que diz que ao poeta falta:

[...] originalidade, [...] boa poesia, [...] medíocre, [...] poema de noventa e quatro oitavas, em verso decassílabo, sem divisão de cantos, nem numeração de estrofes, cheio de reminiscências, imitações, arremedos e paródias dos *Lusíadas*.

Um texto não pode ser condenado como plágio por ter qualquer referência, inspiração ou até imitações de estilo, mas não quando se leva em conta as orientações aqui teorizadas. Deve-se considerar perfeitamente normal a tentativa de tentar “escrever como alguém”, ou de inspirar-se em algum escritor. Possenti (1988, p. 138) apresenta a idéia de Spitzer sobre estilo literário na seguinte paráfrase: “[...] a linguagem (estilo) de



um autor expressa seu espírito da mesma forma que uma língua expressa o espírito de um povo.”

Tão únicos são aos homens que as suas escritas são únicas. Barthes (2006 [1953] p.14) escreve como que poetizando o que seria o estilo de um autor:

A língua está pois aquém da Literatura. O estilo está quase além. [...] Assim, sob o nome de estilo, forma-se uma linguagem autárcaica que já mergulha apenas na mitologia pessoal e secreta do autor, [...] ele é a “coisa” do escritor, o seu esplendor e a sua prisão, é a sua solidão.

A realização literária acompanha a individualidade, mesmo que haja tentativas de copiar ou imitar um estilo. Outro recorte alimenta o pensamento desta tendência individualizante do estilo, Araujo (2013, p.40) comenta que “O fato de cada artista possuir o seu estilo próprio não o isenta da imitação. No entanto, a imitação de um estilo nunca atinge sua plena identificação”.

Alguns pontos em comum apontam as filiações de *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna com o medieval *O auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, mas em nada o plágio se realiza entre as duas obras. Mesmo desconsiderando todas as diferenças entre os textos como: as questões nacionalistas, a forma da história, as diferenças de narrador; ainda assim restam os estilos das suas gramáticas, que são gritantemente distantes um do outro. O texto de Amora (1969, p.174) põe termo a qualquer idéia de igualar filiação ao plágio:

Podemos imitar de um homem a sua atividade perante a vida, podemos procurar ter sua cultura e suas preferências, mas nunca é possível igualar-lhe o espírito, pois temos cada um uma constituição psicológica, vivemos cada um em uma realidade diversa, e colhemos cada um pela vida que vivemos e pela constituição psicológica que possuímos, uma experiência vital própria. Naturalmente, a um leitor de comum intuição crítica, não aparecem a diferença entre dois estilos, quando um é imitação do outro; mas ao crítico de superior talento, quantos pormenores não são suficientes para denunciar uma imitação.

Aproximações, imitações, emulações, contrafações, paródias, intertextos, filiações, nunca serão plágios, ou então não restariam muitos livros – mesmo dentro dos Cânones – livres de sanções.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formas de interpretar, ou seja, as maneiras de ler são tão múltiplas quanto são os leitores. Autoria não é a escritura, pois ela está estática. Autoria é a leitura, ou seja, o movimento de interpretação que dá sentido a uma obra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Elizete L [et al.], KARKOTLI, G. (org.). **Metodologia, construção de uma proposta científica**. Curitiba: Camões, 2008.

AMORA, A. S. **Teoria da Literatura**. 8ª ed. rev. Editora São Paulo: Clássico-Científica, 1969.

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARAUJO, J. S. **Os olhos da lacraia: linguagem, poética e semiótica**. Ilhéus-Ba: Editus, 2013.

BARTHES, R. **O grau zero da escrita**. Trad. Maria M. Barahona. Lisboa - Portugal: Edições 70, 2006.

_____. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas [1988]**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COUTINHO, Afrânio. **A crítica**. Salvador: Livraria Progresso, 1958.

ELIOT, T. S. **Ensaio. Tradução introdução e notas de Ivan Junqueira**. São Paulo: Art Editora, 1989.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (coord. geral). **Aprender e ensinar com textos**. 7.ed. Vol 1. Aprender e ensinar com textos de alunos (coord.J. W. Geraldi e B. Citelli), São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-25.

HENRIQUES, C. C. **Literatura como objeto de desejo: quando as visões lingüístico-gramatical e teórico-literária se encontram**. 2ª ed.rev. e atual. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.



LUZ, G. A. **O canto de Proteu ou a corte da colônia em Prosopopéia** (1601), de Bento Teixeira. Tempo [online]. 2008, vol.13, n.25, PP. 193-2015. ISSN 1413-7701

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo, Perspectiva, 1974.

NIETZSCHE, F. **A Gaia ciência [1882]**. 2ª ed. Trad. Antônio C. Braga. São Paulo: Escala, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1988.

RAMANZINI, Haroldo. **Introdução à Linguística Moderna**. São Paulo: Ícone Editora, 1990.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Chelini, A; Paes, J. P.; Blikstein, I. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1971 [1916].

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das letras, 2009, p. 115-134.





LEITURA SEM FRONTEIRAS

Clecion Sampaio Gomes¹⁶
Prof.^a Dr.^a. Luzineide Dourado Carvalho¹⁷

RESUMO: A pesquisa trata sobre a leitura enquanto instrumento de interação e comunicação social, principalmente na contemporaneidade, em tempos de liquidez, aceleração, individualidades, isolamento, competição, compressão, e fluidez do conhecimento. É a partir dessa compreensão provinda das análises de renomados autores, tais como Zygmunt Bauman, Stuart Hall, Edgar Morin, bem como da dificuldade de formar leitores plenos e de compreender o ato de ler como ato libertador, que nos ancoramos também em Paulo Freire (2001); Ângela Kleiman (1997); Isabel Solé (1998), dentre outros, e referendamos as discussões sobre contemporaneidade, docência, prática pedagógica, comportamento leitor e estratégias de leitura. Ademais, adentramos na categoria Formação continuada em serviço como investigação de quais estratégias de leitura e comportamentos leitores tem sido praticados atualmente pelos docentes, para que as práticas pedagógicas sejam mais inovadoras e capazes de constituírem-se como expressões de uma formação leitora crítica e autônoma? No Ensino Fundamental, o ensino da leitura em todas as áreas do conhecimento, poderia gerar profícuas mudanças no processo de ensino aprendizagem? Como trabalhar a leitura em sala de aula? Tais questões se colocam como investigação no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (NEPEC-SAB) e aqui se expõe de forma preliminar algumas reflexões sobre os desafios para a formação continuada de professores pautada no desenvolvimento de habilidades leitoras e no ensino da leitura enquanto prática social atrelada às diversas situações que a cultura letrada apresenta.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Prática Pedagógica; Comportamento Leitor; Contemporaneidade.

¹⁶ Graduado em Geografia. Especialista em Metodologia do Ensino da Geografia e Mestrando em Educação e Diversidade MPED/UNEB- Universidade do Estado da Bahia. DCH-IV. E-mail: clecionsampaio@bol.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7587657789185133>. Membro do grupo de Estudos NEPEC/SAB.

¹⁷ Dr.^a. em Geografia pela UFS (2010). Orientadora do Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade MPED/UNEB - Universidade do Estado da Bahia. DCH-IV. E-mail: ldcarvalho@uneb.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2883533578368641>. Membro do grupo de Estudos NEPEC/SAB.



1. INTRODUÇÃO

A leitura constitui-se como uma das competências mais necessárias para a compreensão do mundo e da vida em sociedade.

Ler é também um dos meios essenciais para o desenvolvimento da capacidade de aprender, de construir significados, de assimilar o conhecimento elaborado socialmente.

Sendo assim, é mais que necessário e urgente trabalhar-se com a leitura em suas variadas formas, conhecer os inúmeros portadores textuais, principalmente no ambiente escolar contemporâneo, haja vista que, precisamos preparar o indivíduo para pensar de forma crítica e diferenciada diante das transformações e avanços ocorridos atualmente em nossa sociedade, tanto na área tecnológica - no que diz respeito à automação e comunicação eletrônica, cada vez mais ampliada, - quanto na educação, diante das inúmeras fontes para se obter informações.

Conforme Zygmunt Bauman, (2013, p, 48).

A principal fonte de riqueza e poder são hoje, na era pós-industrial, o conhecimento, a inventividade, a imaginação, a capacidade de pensar e a coragem de pensar diferente - qualidade que as universidades foram convocadas a criar, disseminar e instilar.

Esta capacidade de pensar e de pensar diferente deve iniciar-se a partir do ensino da leitura, dos diferentes modos de ler e do aperfeiçoamento das competências leitoras que determinado sujeito, sendo um dedicado leitor, possa adquirir ao longo de sua vivência ou desenvolvimento da carreira acadêmica.

Sendo assim, como deve ser o ensino da leitura para que haja inovação das práticas leitoras na Formação continuada dos professores e quais estratégias de leitura e comportamentos leitores têm sido praticados atualmente pelos docentes, para que suas práticas pedagógicas sejam capazes de se constituírem como expressões de uma formação leitora crítica e autônoma?

Será que o ensino da leitura em todas as áreas do conhecimento em qualquer nível de escolaridade no Ensino Fundamental, nas escolas públicas, poderia gerar profícuas mudanças no processo de ensino aprendizagem?

Tais questões se colocam como investigação no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV e no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (NEPEC-SAB) que no bojo deste artigo serão expostas.



Além disso, temos como objetivo refletir sobre o tratamento que deve ser dado ao ensino da leitura enquanto prática social atrelada ao desenvolvimento de habilidades leitoras na formação continuada de professores para o enfrentamento consciente das diversas situações de aprendizagem que a cultura letrada apresenta.

Subsidiados pelo estudo bibliográfico, leitura e análise de textos teóricos que tratam da importância da leitura, além de oficina formativa realizada no ano 2012 e pesquisa de campo iniciada no primeiro semestre deste ano de 2015, no Colégio Clariezer Vicente dos Anjos, situado no município de Miguel Calmon, no Estado da Bahia, é que temos o objetivo de identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos docentes, além de analisar as ações desenvolvidas por esta escola para formar leitores e tratar a leitura como um instrumento de interação e comunicação social.

Inicialmente apresentamos um panorama da sociedade contemporânea e a posteriori alguns conceitos de leitura baseados em renomados teóricos tais como Délia Lerner e Isabel Solé. Além disso, traçamos uma análise reflexiva sobre o tratamento dado à leitura nas atividades realizadas pelos docentes da escola observada e para finalizar sugerimos atividades que contemplam a progressão da aprendizagem, funcionalidade e praticidade além do prazer nas diversas modalidades do trabalho com leitura, traçando um perfil do comportamento leitor e melhores estratégias para se trabalhar com a leitura em sala de aula.

Esperamos que estas reflexões aqui iniciadas sirvam como fonte de inspiração e pesquisa para todos aqueles, que como eu, acreditam que uma educação de qualidade se faz com trabalho e planejamento eficiente trabalhando com a leitura em suas múltiplas nuances.

2. APRENDENDO A LER AS “PALAVRAS” E O “MUNDO”.

Aprender a ler um texto é também aprender a ler o mundo, pois o educando, ao apoderar-se de significados, cria um repertório que lhe permitirá interagir crítica e autonomamente com a realidade que o cerca.

Segundo Paulo Freire, (1989). “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade daquela.”

Partindo desta premissa, a escola precisa acreditar em sua tarefa primordial que é ensinar o aluno a “ler e escrever”, sem esquecer que a leitura e a escrita são os pilares



que alimentam uma educação de qualidade e que auxiliam o educando a entender, em parte, os processos de produção e organização social, bem como compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca de sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades.

Na atualidade, observamos uma grande inquietação por parte dos docentes em relação à transmissão de conteúdos, sem se preocuparem realmente com o processo de aquisição e assimilação desse conhecimento, que na maioria das vezes, se dá de forma descontextualizada e sem significação para a maior parte dos discentes que ainda não possuem comportamentos leitores proficientes.

Estas inquietações, em sua maioria, se dão por múltiplas razões, entre as quais podemos citar: a alta carga de trabalho enfrentada por muitos docentes, as dificuldades salariais, em virtude da falta de tempo para os estudos individuais e aperfeiçoamento profissional, a inexistência de um planejamento mais eficiente das atividades didáticas, etc., mas principalmente, em razão da inserção em condições cambiantes da vida moderna, período que Zygmunt Bauman, (2013) denomina de modernidade líquida, ou seja, estamos vivenciando um momento de fluidez de informações e volatilidade das relações no espaço, que fazem com que as esferas da sociedade contemporânea, sejam elas de caráter econômico, político e/ou cultural, principalmente aquelas atreladas às dinâmicas sociais, revolucionem o espaço e o tempo do homem, alterando sua maneira de pensar, de agir, de trabalhar e de viver.

São inúmeras as informações, bombardeadas através dos meios de comunicação mais modernos, que chegam a todo instante ao universo de vivência dos docentes e discentes, na maioria das vezes equivocadas, que confundem e desnorream aqueles que não são “verdadeiros” leitores da “palavra” nem do “mundo”.

Segundo Zygmunt Bauman (2013, p. 22): “A vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal. O que os cidadãos do mundo líquido-moderno logo descobrem é que nada nesse mundo se destina a durar, que dirá para sempre”.

Na conjuntura atual, esta pulverização de informações, atrelada às novas configurações temporais, tornam esta sociedade profundamente complexa. Sendo assim, é necessário pensar de forma aberta, incerta, criativa, prudente e responsável para trabalhar a leitura em suas múltiplas formas e contextos para que se possam formar leitores mais proficientes e aptos a reclamar conscientemente seu espaço na sociedade.



3. LENDO A REALIDADE OBSERVADA

A pesquisa, ora apresentada, faz parte do projeto intitulado “Desafios da docência na contemporaneidade”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação-*Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia /Uneb- DCHIV, devidamente qualificado e em fase inicial de construção, bem como é parte do estudo realizado no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (NEPEC-SAB) que de forma preliminar analisaremos.

Tratar a leitura como prática social atrelada às diversas situações que a cultura letrada apresenta, não é uma tarefa fácil, pois ao adentrarmos numa sala de aula, encontramos alunos com os olhos ávidos por conhecimento, almejando encontrar o saber e adquirir instrução e quiçá terem acesso às diversas leituras que muitos apenas sabem existir e, todavia não tem acesso fora do ambiente escolar.

As reflexões aqui postas são fruto da pesquisa de campo realizada no Colégio Clariezer Vicente dos Anjos, situado no município de Miguel Calmon, no Estado da Bahia, iniciada no primeiro semestre deste ano de 2015, onde observamos que os docentes, em sua maioria, utilizam apenas um tipo de leitura, que é a leitura do conteúdo no livro com o intuito apenas de se informar ou adquirir uma informação sobre o tema que está sendo trabalhado na disciplina. Além disso, dificilmente utilizam outras estratégias de leitura ou outros portadores textuais diferentes do livro didático.

A única disciplina que ainda varia um pouco no trabalho com leitura é a disciplina de língua portuguesa que além do livro didático, utiliza livros paradidáticos disponíveis na biblioteca da escola, haja vista que a clientela é de baixa renda e não teria condições de comprar paradidáticos que não estivessem disponíveis no ambiente escolar. Logo, notamos um empobrecimento nas práticas de formação leitora uma vez que estão restritas ao acervo disponível na escola e muitas vezes com quantidade insuficiente para se trabalhar com turmas numerosas, portanto, a professora geralmente escolhe um livro paradidático diferente para cada turma, sempre se baseando na quantidade disponível no acervo escolar e não na qualidade do material.

Quanto ao fazer pedagógico dos profissionais desta instituição, há uma constante preocupação com o planejamento e com os projetos a serem desenvolvidos, que sempre contam com o apoio e participação efetiva de todos.



Os planejamentos geralmente acontecem nas “ACs”, Atividades Complementares, realizadas a cada quinze dias, e os professores, em sua maioria, se reúnem por áreas do conhecimento, para elaborar os planos de aula e propostas didáticas a serem utilizadas naquele período.

Algo relevante que acontece nos encontros quinzenais é a troca de informações sobre as estratégias didáticas utilizadas por cada docente para aplicar o conteúdo didático de sua disciplina escolar, no entanto, nota-se que falta um trabalho mais específico com leitura e algumas estratégias mais eficientes para o desenvolvimento da formação leitora na referida Instituição.

A progressão da aprendizagem dos discentes é avaliada somente no final de cada unidade ou bimestre, no chamado conselho de classe, porém não se avalia o trabalho com leitura, visto que pouco se tem trabalhado com esta modalidade de ensino.

Além disso, o trabalho com leitura ainda está voltado apenas para a decodificação dos signos linguísticos e o estudo da fonética e da morfologia.

Embora seja papel social da escola formar leitores e escritores autônomos, a instituição ainda não desenvolve essa tarefa com plenitude. Prova disso é o Índice de Desenvolvimento da Educação Ideb, que no ano de 2013 é de 3,2, muito abaixo da meta projetada para a escola que era de 3,6, por isso, o tem pela frente o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Em língua portuguesa, a Média da Proficiência foi de 238,95, enquanto que a Média da Proficiência em Matemática foi de 243,66. Sabemos que a Escala Saeb, utilizada para avaliar o Ideb, varia dependendo da disciplina e da etapa escolar, entretanto, as habilidades mais complexas em português estão concentradas nas pontuações que variam entre 325 a 350 no 5º ano, e de 375 a 400 no 9º ano, notando claramente que a escola está em situação de “Atenção” visto que não alcançou as metas planejadas e continua abaixo das habilidades complexas ideais para o 5º e o 9º ano respectivamente.

Outro fator a ser analisado, é que as sequências de atividades, ou seja, o planejamento pedagógico dos professores que não trabalham especificamente com a disciplina língua portuguesa, não contemplam o ensino da leitura nem a utilização das diversas tipologias e gêneros textuais que fazem parte da Esfera Social, ou da esfera de Divulgação científica, muito menos da Esfera Literária, ou Esfera Jornalística, os gêneros escritos de apoio, atrelam-se apenas à leitura de textos provenientes ou oriundos



da Esfera Escolar, especificamente aqueles que priorizam o conteúdo pelo conteúdo e estão postos no livro didático.

Em seus planejamentos, não encontramos em nenhum momento, o resgate e a valorização do conhecimento prévio do aluno, pois não utilizam estratégias de antecipação das hipóteses a cerca da leitura que irá ser trabalhada. Simplesmente havia uma preocupação com o conteúdo a ser ensinado e uma inquietação em relação ao tempo didático e cumprimento da rotina estabelecida para aquela aula.

Sendo assim, se faz necessário que todos os professores, de qualquer disciplina, tratem a leitura e a escrita como objetos de ensino que precisam ser ensinados de forma contextualizada e significativa, planejando atividades dinâmicas que levem em consideração os usos da leitura e da escrita, ou seja, incorporá-las à vida da escola, oferecendo às crianças frequentes oportunidades de exercitá-las e de enfrentarem todos os problemas apresentados em situações de uso real da língua e da escrita.

Deve-se então, trabalhar com a leitura sem simplificações, de forma contextualizada, através de atividades diversificadas que contemplem o estudo de diferentes gêneros textuais através de oficinas e projetos de leitura, visto que, num mundo como o atual, em que textos estão por toda a parte, entender o que se ‘Lê’ é uma necessidade para poder participar plenamente da vida social.

4. A LEITURA SEM SIMPLIFICAÇÕES

A leitura é, pois, uma das chaves para o acesso ao conhecimento. Todavia é necessário que o profissional da educação esteja sempre se atualizando e trabalhando da melhor forma possível estratégias de leitura que proporcionem momentos de efetivo ler, em que o texto escrito possa ser analisado, trazendo à tona a plenitude de sua materialidade linguística.

A leitura é muitíssimo importante, pois amplia e integra conhecimentos [...], abrindo cada vez mais os horizontes do saber, enriquecendo o vocabulário e a facilidade de comunicação, disciplinando a mente e alargando a consciência [...] (RUIZ, 2002, p.35).

Ao analisar os sentidos etimológicos da palavra **Ler**, descobrimos que este termo é originário do latim *lego*, que significa “colher”, “enovelar”, “escolher”, “eleger”, “furtar”, “roubar”, “espreitar”, “surpreender”. Interpretar, do latim *interpretor*,



que significa “explicar”, “traduzir”, “entender”, “compreender”, “conjeturar”, “avaliar”, “atribuir”. Compreendemos que não é possível ler sem que ocorra interpretação, entretanto, muitos de nossos alunos ainda não conseguem explorar a palavra em sua potência máxima e construir sentidos, como fazem os leitores hábeis.

Conforme o Referencial de Expectativas para o desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no ciclo II do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, *“a leitura é um meio de aprendizagem de conteúdos e, portanto, aprender a ler e a questionar um texto deve ser encarado como objeto de ensino e aprendizagem”*.

Como se sabe, tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sempre privilegiou o estudo da gramática, sobretudo a normativa, com o pretexto de desenvolver a fala, a leitura e a escrita dos estudantes. Nessa perspectiva, o domínio das regras e os exercícios de análise sintática são as atividades predominantes nas aulas, e o trabalho com textos, geralmente, confunde-se com o estudo de sintaxe. Nos cursos em que predomina essa visão prescritiva, normativa e homogênea da língua, apenas a variante culta é valorizada, considerada ideal, o que revela uma atitude prescritiva que excluem outras variantes linguísticas e, conseqüentemente, seus falantes. Destacar a função sintática de termos de períodos isolados e descontextualizados não provoca o tipo de reflexão que consideramos eficaz no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto a oral quanto a escrita.

Por isso urge reavaliar o que temos feito em nossas aulas para que possamos efetivamente nos concentrar no que de mais importante à escola pode fazer pelo alunado: desenvolver habilidades de leitura e de escrita.

Nesse contexto surge o papel de mediador do professor, que deixa de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador de interações entre eles e também responsável pela intervenção nas suas zonas de desenvolvimento proximal, já que tem mais experiência e a incumbência de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (São Paulo, 2006, p. 39).

Sabemos que muitos alunos aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura ou da escrita. Contudo, as capacidades leitoras e escritoras não podem estar dissociadas de seus usos, das formas empíricas que realmente assumem na vida social.

Sendo assim, quando se opta por apresentar a leitura na escola sem simplificações, tal como acontece nas práticas sociais e com a diversidade de propósitos,



de textos e de combinações entre eles, deve-se pensar em uma rotina de trabalho que exige conhecimentos para prever, sequenciar e pôr em prática as ações necessárias em determinado tempo.

Entretanto, várias modalidades de leitura precisam ser ensinadas para que os alunos em diferentes situações e/ou propósitos diante de um mesmo texto possam acioná-las para interpretar corretamente situações de leitura que precisam estar diretamente ligadas às situações de uso social da língua.

Quando o objetivo é uma leitura mais detalhada e cuidadosa, em que a releitura é condição necessária, pois o que se pretende é recuperar as marcas de construção do texto, procede-se à leitura vertical. Esse tipo de leitura requer a mediação do professor, em atividades organizadas na forma de sequências didáticas ou projetos, dependendo do aprofundamento que ele queira dar ao estudo do tema, por meio do conjunto de textos de um mesmo autor ou de textos de um mesmo gênero. Tais atividades têm de ser planejadas de modo intencional e distribuídas no tempo, constituindo-se em rotinas organizadas do trabalho pedagógico.

Além disso, se faz necessário o registro dessas rotinas de modo que a organização do trabalho a ser realizado possa ser reavaliado constantemente visando envolver os alunos em atividades em que a leitura seja significativa, despertando-lhes o desejo real de aprender a ler.

5. COMO DESPERTAR O PRAZER PELA LEITURA.

A escola é um lugar privilegiado para a construção de uma prática que toma o texto com propriedade e o aproxima dos hábitos do aluno. Para que essa aproximação aconteça, todos os professores têm a responsabilidade de fazer a mediação, de promover os encontros entre texto e aluno, tem a obrigação de formar leitores.

Os alunos costumam amar o amor do professor. O encantamento pelo texto advém de uma ação, de um trabalho que permita ao aluno criar sentidos, conversar sobre o que lê etc.

Somos nós que os seduzimos para a leitura, que os ajudamos a construir o olhar, que lhes propomos os passos e promovemos situações, para que se transformem em leitores autônomos.

A leitura nos insere em um mundo mais vasto, de conhecimentos e significados nos habilitando inclusive a decifrá-lo; daí a noção tão difundida de *leitura do mundo*.



No entanto, o que leva um leitor a ler mais cuidadosamente um texto?

O que o faz preferir a leitura de um e o descarte de outro?

Conforme Isabel Solé, (2010, p.14) “o ato de ler exige motivação, objetivos claros e estratégias”. Sendo assim, o professor ajuda a formar leitores competentes ao apresentar, discutir e exercitar as principais ações para a interpretação.

Isabel Solé afirma ainda, que o ensino das estratégias de leitura auxilia os alunos a utilizar seu conhecimento, a realizar inferências e a esclarecer o que não sabe, visto que todo bom leitor procura ajustar o modo de ler ao objetivo inicial de sua leitura.

Sabemos que o processo de leitura não é algo natural, automático ou muito menos simples, e que precisa ser construído pelo aprendiz, cabe, portanto ao professor oferecer às crianças os segredos que utilizam quando eles próprios lêem. Isso deve ser feito da mesma forma como ocorre com outros conteúdos de ensino ou quando mostra como utilizar adequadamente um caderno ou ao traçar de forma correta as letras.

Vale ressaltar que o professor funciona como um especialista em leitura explicitando seu processo pessoal à turma, o que leva à compreensão do que está escrito: qual seu objetivo com aquela determinada leitura, que dúvidas surgem ou que elementos toma do texto para tentar resolver suas questões. Vendo o que o professor faz para elaborar uma interpretação do texto, os estudantes entendem as chamadas estratégias de compreensão leitora e passam a adotá-las.

Atualmente ainda se considera que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos.

Conforme Isabel Solé apud Ratier (2010, p. 15), muitas pesquisas mostram que isso não é verdade.

Basicamente, a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Ainda não se acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas num processo contínuo, para que eles deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo.

Sabemos que a leitura não é só um meio de adquirir informação: ela também nos torna mais críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas. Isso necessita de uma intervenção específica, o que requer planejar estratégias diversificadas para ensinar os alunos a lidar com as diferentes formas de leitura e conseqüentemente motivá-los para a leitura.



O prazer de ler, ou seja, o deleite advindo da leitura não se conquista num passe de mágica, espontaneamente, requer opção, atitudes coerentes e pertinentes ao objetivo proposto. Contudo uma boa forma de um docente fomentar a leitura é mostrar o gosto por ela – quer dizer, comentar sobre os livros preferidos, recomendar títulos, levar um exemplar para si mesmo quando as crianças forem à biblioteca. Os estudantes devem encontrar bons modelos de leitor na escola, especialmente aqueles que não possuem isso em casa.

Quanto ao interesse para a leitura com o objetivo de aprender, o fundamental é que os alunos compreendam que, se estão envolvidos em um projeto de construção de conhecimento ou de busca e elaboração de informações, é para cobrir uma necessidade de saber. Muitas vezes, o problema é que eles não sabem bem o que estão fazendo. Nesse caso, é natural que o grau de participação seja o mínimo necessário para cumprir a tarefa. Quando os objetivos de leitura são claros, é mais fácil estar disposto a consultar textos ou a procurar algo numa enciclopédia.

6. O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE FORMADOR DE LEITORES.

Na contemporaneidade, ainda maiores são os desafios enfrentados pelos docentes que precisam trabalhar pautados na intencionalidade de uma ação, cuja especificidade é muito complexa subentendendo que não basta apenas conhecer as teorias pedagógicas ou paradigmas educacionais vigentes, ou emergentes, é necessário mais empenho por parte de todos os atores escolares que devem procurar diversas estratégias para poder suprir as necessidades dos educandos que se encontram perdidos diante das necessidades gritantes que enfrentam em seu cotidiano e que na maioria das vezes não tem relação alguma com os conteúdos que são trabalhados na escola.

Sendo assim, mediar a formação de leitores é tão ou mais desafiante que a própria ação de ler. Implica promover o encontro do leitor com a leitura; promover a experimentação de sensações novas que encantem e despertem o querer mais.

O professor se torna um mediador e/ou facilitador do conhecimento toda vez que possibilita ao educando meios para que ele avance na aprendizagem e tire suas próprias conclusões, tornando-se autônomo em suas ideias e construções.

Para Isabel Solé (1998, p. 25),



O que mais motiva as crianças a ler e a escrever, é ver os adultos que tenham importância para elas lendo ou escrevendo, assistir à leitura em grupos pequenos ou grandes, tentar e sentir-se aprovadas em suas tentativas.

Sendo assim, é imprescindível que professores explorem os conhecimentos dos alunos sobre o texto escrito. Essa exploração pode ser feita de muitas maneiras: observando-se as crianças ao olhar e ler livros, sugerindo-lhes que acompanhem seus desenhos com uma explicação, ficando atento às perguntas formuladas, que costumam ser um indicador eficaz tanto das dúvidas como dos conhecimentos mais assustadores...

Aprender a ler é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante e cheio de emoções o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos.

É preciso entender que ler não é um ato mecânico de decodificação; é muito mais que isso. Ler é um ato complexo que exige sacrifício, é ir e voltar pelo texto. Ler é descobrir e descobrir-se; não é simplesmente passar os olhos por cima das palavras. É também criar mecanismos para que a palavra tenha vida, significado, emoção e prazer.

Enfim, ler é bom desde que se leve em conta o contexto de uma escola e de uma sociedade comprometida com a leitura, com a formação de leitores para toda a vida e não somente leitores escolares, leitores de momento, leitores da moda.

Para que a instituição escolar cumpra com a sua missão de comunicar a leitura como prática social, é necessário que o professor se coloque no papel de modelo leitor para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor e ao fazê-lo “ensina” como se faz para ler.

A aplicação frequente de estratégias de leitura, como antecipação, inferência, síntese, verificação, desenvolve as habilidades leitoras dos alunos e os ajuda a incorporar os modos de leitura.

As formas de realizar a leitura um texto podem ser as mais diversas, pois é possível ler um material informativo-científico para obter uma informação global, para buscar um dado específico ou para aprofundar determinado aspecto do tema; a leitura de um artigo de jornal pode ser feita em um momento simplesmente por prazer e em outro como objeto de reflexão; há muitas possibilidades de abordagem dos textos.



Essa leitura pode ser realizada em voz alta pelo professor ou pelos próprios alunos. Sugere-se que tais atividades sejam registradas à medida que forem executadas, com avaliação geral da turma, para que se formem leitores críticos dos textos lidos.

Assim, para ler ou interpretar um poema é importante saber abordá-lo, observando como os versos são organizados, como os poetas exploram os sentidos das palavras, de que recursos estilísticos costumam lançar mão.

Para obter informações de um artigo de divulgação científica, é necessário ensinar e praticar a habilidade de extrair informações do texto. A leitura do poema e a busca de informações serão atividades significativas se os objetivos forem explicitados e se estiverem claros para professor e alunos.

Além disso, deve ser estimulada pela escola a leitura pelo prazer, a leitura sem compromisso. Esse tipo de leitura também propicia momentos de contato efetivo com a materialidade do texto.

Há leitores que sentem prazer em ler textos científicos, para saber mais sobre o desenvolvimento da humanidade, ou para saber como viveram os dinossauros. Buscam essas informações porque têm curiosidade, porque querem saber, não porque têm a obrigação de realizar uma tarefa.

Nas aulas de qualquer área do conhecimento, poderia haver mais momentos reservados para que os alunos pudessem ler pelo simples prazer da leitura. Esse tipo de atividade, quando realizada com alguma frequência, quando bem planejada pelo professor, ajuda a criar o hábito de leitura, permitindo que os alunos se aproximem de textos que dificilmente, sem a ajuda do professor, escolheriam para ler.

Por tudo isso, se faz necessário que o professor atue como mediador do conhecimento atuando como modelo leitor e garantindo a aproximação entre o leitor e o texto. A primeira medida a ser tomada é colocar os livros ao alcance dos alunos em sala de aula, fator que motiva o interesse e induz a leitura, mesmo no caso de pessoas que ainda não foram alfabetizadas. Em seguida ler histórias para crianças que é uma prática importante para despertar nelas a curiosidade e a imaginação, como também para estimulá-las a refletir sobre temas delicados e complexos da experiência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um tempo de incertezas, de consumismo exacerbado, da obsolescência programada e da propagação do conhecimento de forma diferenciada.



Embora todos saibam que estas mudanças influenciam as práticas pedagógicas dos educadores e também dificultam o exercício da docência nestes tempos de liquidez, aceleração, individualidades, isolamento, competição, compressão, fluidez, diversidade e complexidade do conhecimento, o que não sabemos, ou melhor, o que ainda não compreendemos profundamente, são os rumos que estas mudanças têm produzido na forma de se tratar o conhecimento e de como o ensino da leitura tem sido abordado em nossas escolas.

Todavia, para concretizar as ações educativas que envolvem a articulação do ensino da leitura e escrita, o professor precisa pensar na organização do trabalho pedagógico de modo que aproveite ao máximo o tempo que passa com os alunos, oferecendo-lhes situações significativas que de fato favoreçam a aprendizagem.

Outro fator a ser considerado é que o ensino da leitura deve estar pautado em procedimentos didáticos distintos, considerando as inúmeras estratégias de leitura e os diferentes modos de ler, para que sejam desenvolvidas competências leitoras e escritoras, tarefa hoje que é de responsabilidade de todas as disciplinas escolares, desde a educação infantil até o Ensino médio. Este fato implica ainda, na necessidade de a Formação Continuada em serviço estar pautada no desenvolvimento de comportamentos e competências leitoras para oportunizar outras formas de lidar e tratar o conhecimento, num tempo em que se valoriza o virtual muito mais do que o real.

No entanto, é preciso reconhecer que as novas ferramentas digitais de leitura e produção textual, se bem utilizadas, serão instrumentos eficientes para auxiliar o professor na formação de leitores.

Ademais, o professor precisa refletir ainda sobre sua prática pedagógica e ter a consciência de que é um multiplicador de opiniões e que pode fazer muito para que possamos ter uma sociedade mais justa, onde as pessoas lutem de forma cooperativa pelos mesmos objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Palmarinca, 1997.



DUARTE, Juliana F. **Transmitir, facilitar, mediar, ensinar: qual a função docente.** Disponível em: <[http://www.academia.edu/1059646/Transmitir_facilitar_mediador_ensinar_qual_%C3%A9_a_fun%C3%A7%C3%A3o_docente.](http://www.academia.edu/1059646/Transmitir_facilitar_mediador_ensinar_qual_%C3%A9_a_fun%C3%A7%C3%A3o_docente)> Acesso em 29 de março de 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **A avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à Universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 5.ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____, Ângela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 7.ed. Campinas: Pontes, 2000.

MORIN, Edgar. **O Método V. A Humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____, Edgar. **O Método I. A Natureza da natureza.** Porto Alegre: Sulina, 2013.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

RATIER, Rodrigo. Fala, mestre! **Revista Nova Escola,** São Paulo: Abril Cultural, Edição especial/ Leitura. Janeiro, 2010.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: Caderno de orientação didática de geografia.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WIKIPÉDIA. **Leitura.** <http://Wikipédia.org/wiki/leitura>. Acessado em 25/03/2011. <http://www.qedu.org.br/escola/119624-colegio-clariezer-vicente-dos-anjos/ideb>. Acesso em 20 de setembro de 2015.



ENTRE RABISCOS E PALAVRAS: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Clêuma Santos Alves¹ (UNEB)

RESUMO: No contexto atual os desafios da docência se tornam cada vez mais frequentes, é preciso que o professor seja acolhido não apenas na perspectiva curricular, mas, que pela incorporação de suas experiências e saberes promovam o crescimento no âmbito da sala de aula, e para além dela, possibilitando desse modo que o aluno também possa ampliar seus saberes, e (re) construir sua consciência crítica de maneira confortável. Visando melhorar o ensino da língua no que se refere à escrita, oralidade e leitura. De modo, que esteja apto para a incorporação de metodologias que promovam as leituras literárias, o uso das novas tecnologias, e de gêneros textuais que contemplem a diversidade do público.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Docência; Literatura; Gêneros textuais.

ABSTRACT: In the present context the challenges of teaching are becoming more frequent, it is necessary that the teacher is welcomed not just in curricular perspective, but that by the incorporation of their experiences and knowledge to promote growth within the classroom, and beyond, thus enabling the student to also expand their knowledge, and (re) build their critical awareness comfortably. To improve language teaching with regard to writing, oral communication and reading. Mode, which is able to incorporate methodologies that promote literary readings, the use of new technologies and genres that address the diversity of the audience.

KEYWORDS: Education; teaching; literature; Textual genres.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado *Entre Rabiscos e palavras: Os desafios da docência* propõe discutir, formação do professor, a leitura literária, uso das tecnologias e sua importância no desenvolvimento da prática pedagógica.

Desse modo, alguns aspectos presentes nesse estudo consistem em trazer reflexões sobre a atuação do docente, se este disponibiliza de uma formação que possibilite o desenvolvimento das aulas de maneira enriquecedora e que acolha ao público que é plural. Sabe-se, portanto, que a sociedade vem passando por transformações, e a tecnologia vêm ganhando espaço, um questionamento constante é se

¹ Graduanda do 7º semestre do curso de Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia- Uneb- Campus IV. Bolsista ID do Pibid. E-mail: Cleumasalves@hotmail.com ou cleumasalves@gmail.com.



esse professor está apto a utilizar a tecnologia em sala. Visto que, os alunos na sua maioria fazem uso de celulares durante as aulas, e muitas vezes ficam dispersos com assuntos que não estão relacionados ao conteúdo trabalhado pelo professor.

É preciso que o docente enquanto mediador saiba como atuar, acompanhe as mudanças frente aos desafios e receba suporte para utilização da tecnologia em sala. Como lidar, por exemplo, com a resistência dos alunos para leitura? O que fazer quando o aluno se nega a escrever? Outra questão que precisa ser acolhida é o uso da literatura, permitindo aos alunos apreciarem a leitura como algo enriquecedor, mas que essa literatura seja utilizada de modo a não perder seu brilho. O ensino da literatura visa a “formação” de uma sensibilidade crítica discursiva, criando caminhos com o outro, usando seus saberes e subjetividades para enxergar o mundo.

Nesse estudo serão utilizados os seguintes autores: Costa (2007); Bortoni- Ricardo (2012). Ferreira (2014); Os Pcn's (1998); Roxo (2000).

2. FORMAÇÃO DO DOCENTE

É essencial pensar a formação do professor, não limitando a perspectiva do currículo, como um espaço para registro de conteúdos que foram e/ou serão trabalhados. É necessário, pensar, para, além disso, as experiências que o professor vivencia são de suma importância para que sua prática não seja apenas marcada por técnicas, mas que sua subjetividade consolide melhorias nas condições de mediação de conteúdos em sala de aula. A relação do docente com os saberes não se limita a um ato de “transmissão” de matérias, conteúdos, mas existe em meio a perspectiva da aprendizagem, saberes que se relacionam estabelecendo contato com outros docentes que não precisa necessariamente se professor de Língua Portuguesa, mas o contato entre outras disciplinas- saberes interdisciplinares-.

[...] Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade, pela transformação das pessoas que se educam sob sua intervenção profissional. Como vimos, ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação [...] (SEVERINO, 2007, p. 130-131. Apud. FERREIRA, 2014, P 78).

A partir do momento que existe investimento na formação do professor, possibilidades se expandem para o crescimento do aluno, e a aprendizagem sem dúvida



será confortável e mútua. Formação não apenas na perspectiva financeira e curricular, mas o conhecimento que este mediará seja fruto de suas reflexões, das percepções político, social, econômico e cultural da sociedade em que vivem e da qual não se isolam.

Os saberes possibilitam adquirir outros saberes na relação estabelecida entre os sujeitos. Para isso, é preciso prática inovadora através da qual as transformações acontecem por meio da reflexão de caráter questionador que visa compreender o espaço de atuação e a prática utilizada. Pensar a docência e sua formação requer refletir saberes diversos: Saberes disciplinares, curriculares, experienciais, todos responsáveis por articular a mediação do conhecimento, bem como, ampliar a formação docente, ativando sua prática por meio de mecanismos estabelecidos por cada um manifestando-se na sua exterioridade.

O professor-pesquisador, aquele que é formado na prática, pesquisa sua prática, seu fazer docente deve ser formado buscando estimular a pesquisa como atividade teórico-prática, a pesquisa como parte do desenvolvimento de produção do conhecimento, a pesquisa da prática docente e a pesquisa necessária para o desenvolvimento do trabalho docente. (DINIZ-PEREIRA; ALLAIN, 2006 apud FERREIRA, 2014. p. 83).

Portanto, o educador na sociedade contemporânea deve ser um pesquisador, isso aprimora o desempenho da prática docente durante as aulas. É fundamental observar o perfil do aluno, suas dificuldades, bem como as dificuldades da própria estrutura escolar. Algumas perguntas devem ser o passo inicial: Que texto pode ser utilizado para que todos se sintam contemplados? Qual gênero textual fomentará as discussões? Diante disso, tantas outras questões vão ganhando espaço, o fazer docente requer atenção e compromisso. Em meio a uma sociedade repleta de transformações que ora simbolizam positividade, ora atuam como aspecto negativo requer muita cautela, o “educador” não pode chegar à sala de aula envolvido pelas práticas tradicionalistas, pois isso tende a criar barreiras quase intransponíveis, é preciso lidar com novas propostas, adequar-se ao público, para que possa responder as expectativas. Evitando que o discente seja apenas o receptor de informações, mas que diante destas questione, concorde e/ou discorde, atribuindo suas inferências.

O trabalho docente deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas sim, o processo de ensino e aprendizagem; a ênfase deve estar presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimento, mas ele deve proporcionar a construção de conhecimentos. (FERREIRA, 2014.p.83).



Ser professor consiste em aprender diariamente a lidar com as mudanças e poder acompanhá-las para que o desenvolvimento perceptivo e crítico do aluno não fique a margem. Aprendendo a lidar com as mais diversas situações, sem medo de errar, mas aceitar o “novo” como algo provocador. No cenário dos grandes avanços das redes sociais, facebook, WhastsApp e tantas outras, os jovens teclam a todo momento, e isso é visto dentro da própria sala de aula, logo, o desafio é que o mediador/professor utilize metodologias que contemplem o uso desses, para que as aulas não fiquem dispersas e o aluno interaja.

[...] em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vistas dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. (TARDIF, 2013, p. 234).

É necessário que escola juntamente com os professores passe por um processo de preparação, pois, não é simplesmente fazer uso das tecnologias em sala de aula, é necessário saber quando e como manusear, quais atividades podem ser propostas visando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

3. MEDIAÇÕES DE LEITURA NA SALA DE AULA

O trabalho com leitura não se restringe apenas a disciplina de Língua Portuguesa, existe um diálogo desta com outras disciplinas, visto que, o conhecimento se fortalece a partir do diálogo interdisciplinar.

Os PCN's de Língua Portuguesa trazem as seguintes considerações:

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica resultante da articulação de três variáveis: o aluno; os acontecimentos com os quais se opera a nas práticas de linguagem e a mediação do professor (1998, p. 22).

Assim, deve existir uma interação aluno, conhecimento e docente, elementos fundamentais para que possíveis lacunas não permaneçam ou venham a surgir. Antes de qualquer coisa o espaço deve ser preparado, lembrando que espaço aqui referido, não se resume apenas a espaço geográfico. É primordial que os momentos de leitura sejam prazerosos, promovendo ao aluno o encontro com universo novo, que lhe conduza para



conscientização crítica e esse possa atuar dentro do espaço no qual está inserido, passando inclusive a questionar esse espaço.

Um fator determinante para que a mediação de leitura em sala de aula aconteça é que o professor deve ser “exemplo”, isso é demonstrar interesse, expor a riqueza que o universo da leitura dispõe. No entanto, é preciso responsabilidade procurando utilizar os meios adequados de despertar nesse alunado a curiosidade e o gosto pelos mais diversos textos. Preparando o aluno para temática do texto, de forma que acione seus conhecimentos associando-os a estrutura presente nesse texto. A leitura interpretativa vai possibilitando capturar detalhes, pistas e fatos guiados pelo contexto do gênero em estudo favorecendo o (re) conhecimento, registros e aplicabilidade do tema.

O aluno deve ser preparado para as diversas modalidades de leitura: leitura individual, leitura coletiva, ou mesmo a leitura compartilhada. Tudo isso favorece conhecer diferentes assuntos, que desenvolve em quem ler e naquele que ouve curiosidades e indagações pertinentes ao processo de entendimento. Ler se torna um direito importante à vida do aluno, preparando-o para perceber e compreender particularidades do próprio espaço ao qual está inserido.

4. LITERATURA E MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A literatura não é uma caixa vazia da qual o professor faz uso para acumular objetos e papéis que não servem, ao contrário, é uma caixa “mágica” onde o docente pode fazer um lugar de grandes (re) descobertas. Transitando entre o (re) descobrir algo, os desencontros, as construções, as forças, os espaços “não vistos”. Seguindo o ritmo que as palavras tocam, sem perder sua força teórica, mas envolvida pelo poder poético destas, isso é transformador.

A literatura é força e nos permite ir além das fronteiras, que não se restringem a fronteiras geográficas, mas aquelas que nós criamos interiormente, como se a vida fosse apenas aquilo que se internaliza, a vida vai além, é o “mundo exterior”. Assim, a leitura literária em diálogo com a multimodalidade é um ato silencioso que produz trajetórias para o crescimento do aluno como ser pensante e formador de opinião, possibilitando ir além dos enunciados, das linhas do texto.

Sendo a leitura de textos literários de total relevância, ao apresentarem temas que compõem a relação entre língua e literatura, exprimindo um cenário de formulação do



conhecimento humano, que se dá após surgir no aluno questionamentos que o conduza a buscar respostas. Esses textos interagem com a arte, isso porque esteticamente observáveis em sua estrutura e discurso, exploram a língua – termos usados por um povo para comunicação escrita e falada – atraindo o olhar do leitor na linguagem e sua comunicação nos mais variados signos.

Trabalhar com a leitura literária dentro da sala de aula é uma prática que promove o encontro com novas fontes de informações ao mostrar caminhos diferenciados daquilo que o aluno vive constantemente. Sendo também uma forma interessante de aguçar o cognitivo, nesse aspecto o professor escolhe gêneros textuais adequados à maturidade de cada aluno, promovendo um encontro entre texto e leitor surgindo grandes momentos de descobertas para questões novas, ou mesmo aquelas até então desconhecidas bem como, resignificar outras, será o olhar que permitirá atribuir sentidos aos enunciados sejam estes imagéticos ou verbais o segredo esta na descoberta.

[...] Os PCNs insistem também na incorporação do texto literário às atividades de sala de aula, mas compreendendo a literatura em sua especificidade, levando o aluno ao fruir estético, à formação do gosto e não usado de uma forma escolarizada para fazer provas, construir um sentido único, preencher fichas ou como pretexto para o estudo da gramática. Enfim os PCNs insistem que a formação do leitor e escritor só será possível na medida em que o próprio professor se apresentar para o aluno como alguém que vive a experiência da leitura [...] (FREITAS, 2005, p.65 apud ROJO, 2005, p. 65).

Portanto, os PCNs servem de suporte para se pensar no ensino proveitoso, dando não fórmulas do como fazer, mas sugerindo e pontuando o porquê fazer. Logo, a escola precisa estar ligada à arte – arte do produzir – o aluno não é apenas um ser que ler repetitivamente, mas alguém que a partir do incentivo e da curiosidade, sente segurança para criar significados e resignificar o texto, em uma troca mútua que se faz pelo diálogo.

Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos, lendo e demonstrando, sempre que possível, a utilidade do livro e o prazer que a leitura traz [...] (MORAES, 2007, p.20).

Nessa perspectiva, com o decorrer dos séculos o ato de ler se diverge, isso devido ao próprio avanço tecnológico que “exige inovações”. O professor deve ampliar seus objetivos, proporcionar amplos modos de leitura. Onde cada objetivo cause um olhar determinante, acessar todas as possibilidades, dentro e fora do contexto escolar.



Que este aluno não leia “secamente” textos informativos científicos que respondam prontamente às demandas de uma sociedade centrada na informação ágil e utilitária. A escola deve participar eficazmente no estímulo da percepção de leitura entre o mundo da literatura e o da informação, enquanto lugar privilegiado do conhecimento.

A partir do momento que o professor utiliza meios cativantes ao aluno, bem como, conteúdos do cotidiano social de cada um, está garantindo que suas aulas tenham um rendimento cada vez maior. Criando bases para compreensão, intertextualidade com os mais diversos textos.

Desse modo, existe uma interação riquíssima entre os diversos gêneros textuais – música, vídeo, romance, etc – num diálogo constante que criam amplos campos para o aprendizado. A literatura atua assim, como ponte, em prol de valores, análises marcantes no estudo da língua e da linguagem.

Cabe, portanto, ao leitor recepcionar informações investigando-as a partir de sua consciência crítica. Metaforicamente deixando sempre reticências, como meio de continuidade e novas descobertas, e que cada um tenha sempre como ponto de partida os seus próprios questionamentos. *Onde a literatura pode nos tocar?* Uma pergunta inquietante, pois a literatura não “aprisiona”, mas, liberta.

5. GÊNEROS TEXTUAIS VERSUS SALA DE AULA

O texto não se constitui como um “amontoar” palavras, onde o leitor cumpra com o que as atividades propostas exigem, por exemplo, especificar no gênero textual poema, sua métrica, rima. O texto é muito mais que definições métricas de um poema, são se sentir tocado pela beleza deste e ouvir aquilo que ele lhe diz- metaforicamente falando- é um caminho rico para a aprendizagem e desenvolvimento de saberes.

O professor deve mostrar a esse aluno caminhos que lhe incentivem se apropriar da riqueza do texto, algumas estratégias podem ser utilizadas, como fazer perguntas: O que o texto está me dizendo? Como posso dialogar com ele?. Utilizando essa estratégia, não técnica, não se tornará um leitor que aceita as informações prontas, mas que discorda delas, e passa a desconstruí-las.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue



manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (PCN's, 1998, p. 26).

Os gêneros textuais são essenciais desde que sejam utilizados de maneira não sistemática pelos alunos e pelo professor, mas confortável e prazerosa. Observa-se, que o gênero textual tem como objetivo aprimorar o olhar do leitor, como exemplo, pode ser citado receitas, panfletos, poemas, músicas e tantos outros.

Ser aluno é ser aprendente. Em constante interação com as oportunidades que o mundo lhe oferece. Mais do que uso: é aprender ser aprendente ao longo da vida. O aluno tem de se assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações (ALARCÃO, 2007, p.26).

Sendo assim, para que o aluno seja “aprendente” é necessário que o professor como mediador selecione textos que “agradem” ao público, objetivando atentar para o uso de gêneros textuais que fazem parte da realidade de todos os alunos com propósito de fazer com que tenha autonomia para produzir seus textos e compreendê-los. Sendo importante também que os professores não usem gêneros textuais unicamente para trabalhar gramática, o ideal neste caso é trabalhar de forma a fazer com que o aluno tenha opinião crítica formada a respeito do mundo. E caso os utilize visando o ensino de gramática, que o primeiro momento seja apenas dedicado para que o aluno seja apresentado às funcionalidades poético-informativas do gênero, sendo extremamente cautelosos usá-los para bens gramaticais, visto que, os alunos podem perder o encanto por estes.

Colocando-se a ênfase no sujeito qual é o papel do professor. Criar estruturas e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem e desenvolver (Alarcão, 2007,p.30).

No painel social existe uma circulação muito grande de textos que podem ser usados para o bem maior: aprendizagem. Servindo para refletir o contexto escolar, familiar e o mundo como um “todo”. Aquele que lê tem em mãos o poder de conhecer lugares diversos, refletir a própria história de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência é um caminho que vai sendo construído aos poucos, com compromisso, pesquisa, questionamento e interdisciplinaridade. Proporcionada, pela



construção de pontes entre escola, aluno, professor e metodologias, não se limita a um espaço ocupado no currículo, está muito além disso. Fazer e ser docente são termos distintos, o primeiro representa apenas aquele que cumpre as suas obrigações curriculares: conteúdo, horário, aplicabilidades de notas avaliativas. O segundo é aquele que pesquisa e a partir de seus saberes, vivências e singularidades assume o verdadeiro papel do mediador: o crescimento que não é apenas do aluno, mas do professor.

Logo, é preciso lembrar que a sala de aula enquanto espaço de saber, deve ser um ambiente acolhedor não apenas para o aluno, mas também para o professor. Um espaço repleto de experiências que cada um traz e que deve ser absorvida para que a interação não se forme unicamente para que o conteúdo seja mediado confortavelmente, mas que todos nesse espaço se sintam capazes de falar, de passar suas percepções e dúvidas sem que o medo de críticas que prevaleça e iniba o aluno.

Aprendizagem, ensino e conhecimento deveria ser a tríade da educação, elementos que se unem em prol de um bem maior, que sem dúvida é tornar aquilo que o aluno já tem como saber, seus conhecimentos prévios e de mundo, para ampliar seus conhecimentos enciclopédicos. O que é conhecimento? Uma construção diária, das observações, pesquisas, do estar atento as entrelinhas do texto. Por isso, o trabalho com os gêneros textuais, com a tecnologia e literatura deve ser planejado a fim de escolher a metodologia adequada a seu uso. E desse modo, o conhecimento se fortaleça nas trocas de opiniões, no olhar particular e coletivo que cada um emite diante do texto imagético e/ou verbal.

Os desafios da docência são muitos, mas existem possibilidades diversas e cabe a cada membro do processo educacional fazer sua parte, usar práticas que visem melhorias. A docência é investigação, construção e continuidade. Reflexão é o passo mais eficaz a ser seguido, a partir dela nasce à conscientização visando renovar as práticas do ser professor, porém, não aquele cheio de práticas tradicionalistas, mas docente que investiga que utiliza o espaço da sala de aula para espalhar possibilidades de crescimento do aluno, e dele afinal o trabalho é de partilha e trocas de saberes, e ser professor no contexto tecnológico atual é ser aluno também, motivado pelos “novos desafios”.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel: **Professores reflexivos em meio a uma escola reflexiva.** - 5 ed.vol.104- São Paulo, Cortez, 2007.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do Ensino da Literatura Infantil.** Curitiba: Ibpx, 2007.

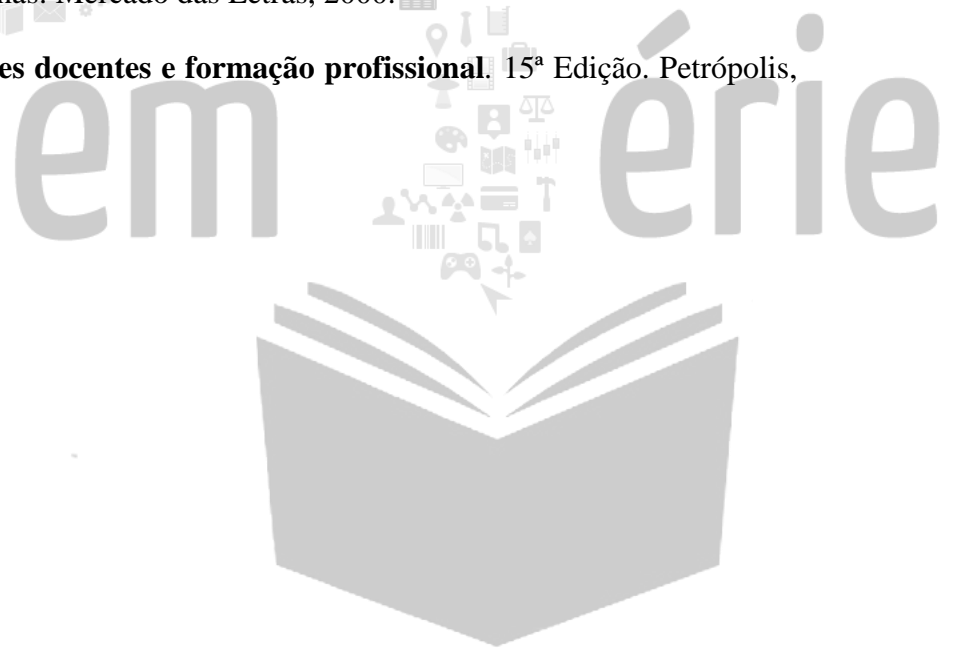
FERREIRA, Lúcia (org). **Formação Docente: Identidade, Diversidade e Saberes.** Ed: Curitiba, 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). *Língua Portuguesa. Ensino. Fundamental. Terceiro e quarto ciclos.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. - Secretaria de Educação Fundamental. -2ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ROXO, Roxane (org). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 15ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.





O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: INTERATIVIDADE E LUDICIDADE FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS.

Clêuma Santos Alves²
Dilma de Jesus Souza³
Marcelo Alves Pinto⁴

RESUMO: A escola desempenha papel essencial no processo de ensino e aprendizagem de seus educando em meio a “era” das tecnologias. Sendo primordial avaliar como a escola e o docente tem utilizado os recursos tecnológicos- tv, computador, entre outros- nas aulas de Língua Portuguesa e como a interatividade acontece nessas aulas acompanhadas de ludicidade. Logo, o presente trabalho, surgiu de observações, em sala de aula, tendo como objetivo “analisar” como tem sido aplicadas as práticas pedagógicas, com olhar direcionado a aspectos tecnológicos, da interatividade e da ludicidade, intercaladas com o papel da escola e do professor no que diz respeito a reflexividade da sua docência.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Interatividade; Ludicidade.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade da informação a tecnologia se faz presente no contexto individual e social do indivíduo, e abrange esferas econômicas, política, cultural. Nesse aspecto o presente trabalho é resultado das observações realizadas no 1º ano do ensino médio turno matutino, na Escola Estadual Profª Adjaci Martins Durans, sediada na zona urbana do município de Várzea Nova- Ba. A proposta deste trabalho foi escolher uma escola, mapeá-la, e trabalhar especificamente com o professor de Língua Portuguesa, e ao mesmo tempo focalizar a interatividade e Ludicidade agregada ao uso de recursos tecnológicos.

Desse modo, para que as observações fluíssem satisfatoriamente foram seguidos eixos, que se limitou a três: eixo professor, eixo direção, eixo aluno. Em um total de seis visitas ao estabelecimento de, na primeira destas, feito o mapeamento constatando a existência de: laboratório de informática; datashow; biblioteca; -videoteca- TV

² Estudante do IV semestre em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia. cleumasalves@hotmail.com;

³ Estudante do IV semestre em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia dilmajssouza@gmail.com;

⁴ Estudante do IV semestre em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia boycatmarcelo@hotmail.com.



pendrive. Logo, após entrevista frente à direção da escola, bem como a professora cujas aulas foram observadas, seguida a isso as observações propriamente ditas.

Tal pesquisa de observação se restringiu as aulas de Língua Portuguesa, visando analisar como e se de fato os recursos tecnológicos são utilizados nas práticas pedagógicas, e, como o professor os utiliza para não tornar cansativas as aulas, mas torná-las produtivas. Como embasamento teórico, tivemos como base, Alarcão (2007); Marco Silva (2000); Luckesi (1998).

Percebendo assim, que a interatividade em sala de aula se dá através dos diferentes enunciados que circulam nos meios digitais e conseqüentemente seu uso é “dever” do professor, para tornar as aulas mais prazerosas, transformando-as em atividade lúdica, almejando o ampliar da aprendizagem e enriquecedora para o aluno, que caminha rumo ao desenvolvimento da criticidade, e para o professor enquanto mediador em sala de aula.

2. OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na perspectiva da globalização, a tecnologia é um recurso fundamental na vida do homem não apenas no uso do “recurso pelo recurso”, mas nas possibilidades que estes recursos podem propiciar. Tendo como exemplo os computadores, onde o usuário é capaz de tecer redes sociais como também rede de “saberes”, sendo papel de a escola articulá-lo à sua prática docente, numa visão reflexiva, podendo tal aparelho ter uso adequado as aulas.

O que se percebe, é que o ser aluno frente a tal recurso tem que se assumir como ser pensante, distinguir o saber que lhe é necessário e descartar o que não seja útil:

Ser aluno é ser aprendente. Em constante interação com as oportunidades que o mundo lhe oferece. Mais do que uso: é aprender ser aprendente ao longo da vida. O aluno tem de se assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações (ALARCÃO, 2007, p.26)

Nesta visão, os alunos devem pensar sobre si, refletir e perceber que não são seres restritos ao seu desenvolvimento em sala de aula, mas podem ir além perceber sua existência como fator determinante para o crescimento enquanto ser atuante. Ele deve assumir-se como pesquisador e levar o saber também para fora da sala de aula. É



imprescindível também o papel do professor reflexivo, devendo este ser dinamizador e não mero facilitador de conteúdo, sua missão é estabelecer laços de afetividade em uma relação recíproca de trocas de saber entre aluno e professor:

Colocando-se a ênfase no sujeito qual é o papel do professor. Criar estruturas e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem e desenvolver (Alarcão, 2007,p.30)

A escola juntamente com os educadores forma peças de total importância para o crescimento duradouro de reflexões, não apenas do que é ser educador, submerso a tantas normas, mas pensar na educação como fortalecimento de uma sociedade, seja a escola, seja a comunidade, seja a família, que faz jus a vida do sujeito como ser pensante e atuante.

3. DESAFIOS PARA ESCOLA FRENTE À INTERATIVIDADE

Hoje o uso da interatividade em sala de aula tornou-se uma necessidade, visto que, os alunos de uma forma ou de outra estão “imerso” nesse contexto tecnológico e não faz sentido a escola ficar indiferente a esta realidade, pois, se antes a televisão permanecia num canto da sala isolada e o professor nunca a utilizava em suas aulas. Agora as “escolas e os professores precisam se adequar a esse novo universo computacional” e junto com os discentes descobrirem novas possibilidades de construções do conhecimento, e a interatividade traz essa possibilidade, ao utilizá-la não estaremos anulando o antigo método de ensino e aprendizagem e sim acrescentando novas formas de conhecimento, não precisa e nem se deve banir o uso do livro nas aulas de Língua Portuguesa, através da interatividade, mas sim “abrir” outros caminhos para o uso deste material e acabar com a política de que o professor é transmissor do conhecimento e por isso pode ditar suas próprias regras:

As novas tecnologias interativas tendem, por sua vez, a contemplar as disposições da nova recepção. Elas permitem à participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões [...] (Marco Silva, 2000, p.13)

Assim, percebe-se que a interatividade é uma nova modalidade onde o aluno tem a chance de questionar aquilo que parece lógico construindo momentos de diálogos entre colegas e professores, transformando-se em co-autor daquilo que esta lendo, pois a tecnologia cria possibilidades para que o discente construa suas aulas de maneira



interativa com modificação do conteúdo ali existente. Daí a importância da escola estar aberta a estas novas tecnologias que segundo Marco Silva “é o pão cada vez mais cotidiano de uma sociedade inteira”, porém, é pertinente que educando e educadores perceba a interatividade não deve ser utilizada como modismo ou para fazer com que o ser humano seja superado pelo computador. É necessário encontrar na tecnologia interativas ferramentas capazes de acrescentar algo novo e útil, formando cidadãos aptos a sobreviver numa sociedade cada vez mais interativa:

A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar, ditar, deixando de identificar-se com o contador de história, e adota uma postura semelhante a do designer de software interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza co autoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo [...] (MARCO SILVA, 2000, p.23)

Dessa forma, o professor deve ser um estimulador criando condições para que seu aluno consiga atravessar esse universo tecnológico de informações, caso contrário este aluno será “engolido” pela sociedade interativa. Educar em nossos dias exige muito mais que meros professores tradicionalistas ditadores de textos, o educador necessita ter a mente “aberta” e consiga lidar com o “novo” para assim, o aluno não se tornar apenas uma cabeça cheia de informações, mas utilize-as e se torne ser pensante atribuindo sentidos ao seu comportamento enquanto cidadão crítico.

Sabemos assim, o verdadeiro desafio para os professores como também para as escolas atuar com o “novo” na sociedade escolar interativa sem invalidar o poder do livro, e sim construir caminhos para leitura sem substituir um modo de leitura por outro, mas mostrando a este aluno que esta pode ser mais rica através dos hipertextos com maneiras novas de navegar nos textos:

O professor está diante do desafio que consiste em conhecer e adotar a modalidade comunicacional interativa e, ao mesmo tempo não invalidar o paradigma clássico que predomina na sala [...] (SILVA, 2000, p.73)

Logo, o professor precisa se disponibilizar a aprender a lidar com essas novas tecnologias, pois a escola e professores ainda estão longe da realidade plenamente atuante da tecnologia, pois, ambos ainda não estão preparados para manusear determinadas técnicas, enquanto nossos alunos já conhecem a fundo esse universo computacional. É notório que mesmo falando da importância das novas tecnologias em sala de aula, não se concretizou o uso da mesma no cotidiano escolar, o professor



continua acreditando que é transmissor de conhecimento e os alunos continuam se comportando de forma passiva e individual. Isso é perceptível em nossas escolas públicas onde na maioria das vezes os professores “fingem” que estão trazendo interatividade para suas aulas quando na verdade apenas trabalha o conceito superficial desta, e os alunos continuam vendo o computador apenas como instrumento, cuja serventia é de fazer pesquisas vazias, o que é ideia equivocada, visto que, o usar correto significa infinitas possibilidades para fins produtivos.

4. A LUDICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola tem papel de criar ambientes propícios ao desenvolvimento educacional de forma positiva, e trabalhar com a ludicidade é sim um “recurso” eficaz para que, tanto o educador quanto o educando sintam-se mais confortáveis nas suas atividades, que não se restringe apenas ensinar, tampouco ao aluno receber informações prontas, mas indagá-los a todo o momento, pois o fazendo estarão construindo suas percepções e a compreensão de “si” do “outro” e do próprio espaço no qual está inserido.

Desse modo, é preciso entender o que realmente é ludicidade, afinal muitas vezes a compreende de forma “limitada”. A quem a veja como algo que serve para divertir- jogos, brincadeiras, entre outros- mas ela tem sentido amplo que deve ser refletido, para acontecer na prática sem a existência de lacunas. Pensando nisso, que durante as observações realizadas, questionamos a direção da escola como a ludicidade era “exercida”, e se havia espaço para tal, a resposta se deu por meio de um sim, através de projetos educacionais: jogos estudantis; atividade extra classe; peça teatral; exposição de trabalho artístico; maquetes. Sendo sim, atividades lúdicas, porém que a ludicidade acontece por meio das “sensações” causadas no aluno, que as experiências vivenciadas por estes, tem plena relevância para plenitude da ludicidade que se dá no “viver” certas ações, no realizar das atividades geradoras de efeitos as pratica. Daí pode-se questionar o que de fato é ludicidade? Segundo Cipriano Luckesi:

[...] vivência e percepção interna do sujeito. Uma atividade só poderá ser plena, para um pessoa como sujeito, só ele poderá vivenciar a “plenitude da experiência”, através de uma atividade. A ludicidade, nesta perspectiva é interna [...] (LUCKESI,1998,p.4)



Nesse contexto, a ludicidade deve ser percebida como atividade extremamente produtiva, para que o aluno seja construtor diante das suas concepções, e desse modo, terão subsídios mais sólidos para compreender a sociedade à sua volta a partir das suas vivências, e isso duvida os fará maduros enquanto leitor questionador e ativo dentro e fora das “paredes” da sala de aula.

O que se percebe também, é que as escolas ainda estão impregnadas de regras, e não refletem sobre seu papel de educador, ou mesmo sobre alunos que são figuras indispensáveis. As aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, são delimitadas por tais regras, deixando à margem o verdadeiro sentido do ser educador que sem dúvida é planejar aulas que busque acolher sua clientela, sem traumatizá-los, com aulas cansativas, mas fazendo uso de práticas docentes voltadas ao lúdico, absorvendo diferentes sentires expressados pelos educandos:

[...] a atividade lúdica traz uma oportunidade de experiência plena, importa estar atento para o “olhar” a partir do qual estamos afirmando isso: a dimensão do eu, do interno. E é em função dessa visão que defendo a ideia de que a vivência lúdica propicia ao sujeito uma experiência de plenitude, devido ir além dos limites do ego[...] (LUCKESI, 1998, p.4)

Assim, o aluno vai se desenvolvendo no decorrer das fases de sua vida: criança, adolescência e adulto. Em cada uma destas se aprimoram de acordo com as distinções de cada fase. A ludicidade não é apenas brincar, mas levar em consideração as experiências vividas pelo sujeito de “dentro para fora”, ou seja, do interior para o exterior, pode ser realizadas atividades lúdicas que são divertidas e outras que não causam divertimento algum, podendo causar alegria, encanto, ou mesmo tristeza e desencanto, mas equilibrando o pensar, sentir e agir do sujeito.

A partir desses pontos, e nas observações das aulas de Língua Portuguesa, em uma destas a professora trabalhou com um poema Barroco, intitulado “A morte de F”, utilizou o quadro branco e pediu que os alunos acompanhassem no livro didático, analisou a métrica, mostrou como a rima era marcada nos versos do poema. Nesse momento, os alunos se dividiram entre aqueles que dialogaram participando da aula e aqueles que se mostraram “chateados” com tal conteúdo, verificando-se o posicionamento dos educandos e a dimensão do “eu” se representando nas palavras, nas expressões faciais, enfim, no pensar e agir de cada um.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do presente trabalho conseguimos ver que a escola tem grande responsabilidade na formação do aluno, assim a presença de professores reflexivos junto à escola e em parceria é fundamental para que se pensem as práticas docentes. Tal questão torna-se cada vez mais necessária na sociedade contemporânea que a todo o momento cobra de nós a capacidade de sermos seres pensantes, donos majoritários de nossos pensamentos e decisões, para conduzirmos a vida escolar e educacional plena nos aspectos de constituição do indivíduo que não é apenas matéria, mas um corpo que pensa, sente e age. Sendo essenciais, as reflexões diárias do papel do ser e atuar como professor, que não se limita a expor apenas conteúdos, cumprindo carga horária, mas sim, mostrar que o seu valor está em fazer juz a sua responsabilidade maior, ou seja, auxiliar seus alunos rumo ao crescimento de sua aprendizagem.

Partindo desse aspecto, para sermos docentes reflexivos e atuantes nas escolas com planejamentos sólidos e eficazes adequados ao perfil de toda diversidade existente em sala de aula, devemos ter acima de tudo consciência da extrema relevância de trabalhar pensando no outro e através disso chegaremos à conclusão de que bom professor não é aquele “transmissor de conhecimento” e sim mediador e construtor deste conhecimento, permitindo nesse instante ao aluno se sentir determinado a seguir rumo ao seu aprendizado de maneira confortável, sem medos de repressões. Para isso, o professor deve fazer uso eficaz dos recursos tecnológicos, pensando antes de tudo do seguir produtivo de suas aulas, bem como conduzindo a participação dos alunos. Percebendo a interatividade como ferramenta importantíssima na formação do educando.

Dessa forma, esse trabalho contribuiu positivamente para nossa “bagagem” enquanto futuros professores de Língua Portuguesa, nos permitindo desde já quais grandes são os desafios enfrentados e que devem ser pensado a todo o momento para que sejamos profissionais capazes de lidar com todas as situações existentes e que por ventura possam surgir no meio do caminho. Percebemos que o ser professor é muito mais que ditar palavras para os alunos, causando desinteresse nestes ou mesmo poupando estes de realmente explicar sua opinião tão importante no processo de desenvolvimento individual e coletivo.

Enfim, ser professor é construir caminhos para que o aluno busque solidificar seu conhecimento, e possa trilhar novas perspectivas não só no ambiente escolar, mas na



vida. Nos dias atuais as exigências são grandes, é necessário empenho, sabedoria, disciplina, planejamento e acima de tudo pesquisa, pois o docente não pode parar no tempo, mas acompanhá-lo. Reflexão é o passo mais eficaz a ser seguido, pois dela partirá uma conscientização maior e aptidão a renovar as práticas e ser profissional exemplar, sendo isso primordial tanto para educador, quanto para educando em parceria, escola, docente, comunidade e discente.

REFERÊNCIA

ALARCÃO, Isabel: **Professores reflexivos em meio a uma escola reflexiva.** - 5 ed.vol.104- São Paulo, Cortez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos: **Ludicidade e Atividades Lúdicas uma abordagem a partir da experiência interna.** In: “Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade”, in Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa. UFBA, vol 2, 1998, p.09-25.

SILVA, Marco: **Sala de aula Interativa-** Rio de Janeiro: Quaref, 2000.





AS ENSINANÇAS DA CIDADANIA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

Crizeide Miranda Freire (UNEB)

Resumo: Ao se pensar na necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita em todas as modalidades de ensino, o Projeto de Pesquisa, *As ensinanzas da cidadania: alfabetização e letramento de jovens e adultos* foi proposto com o intuito de refletir em torno da alfabetização e do letramento de pessoas jovens e adultas, que traz na condição de analfabeto um estigma, colocando-os em posição de desigualdade, num mundo onde as práticas de leitura e escrita permeiam quase, se não em todas as relações sociais. Durante o andamento da pesquisa foi realizada algumas ações com docentes da EJA para vivenciar momentos de reflexão teórico/prática, numa tentativa de ressignificação da práxis pedagógica da leitura e escrita, que envolve a alfabetização e o(s) letramento(s). Traçamos nesse espaço alguns encaminhamentos e resultados obtidos nas etapas de execução do projeto, sinalizando para importância a ser dada aos docentes e discentes da Educação de Jovens e Adultos, o que implica em mudança de atitude. Aportamos-nos nas discussões de Rojo (2009), Soares (2002), Freire (1998) entre outros.

Palavras-chave: Alfabetização/letramento; Educação de Jovens e Adultos; Reconstrução de Saberes.

Abstract: Thinking about the necessity restructuring of the Portuguese language teaching, with the objective of finding ways to assure, in fact, the learning of reading and writing on all teaching modalities, the Research's Project, *The citizenship teachings: alphabetization and literacies of youth and adults* it was proposed with the intuition to bethink about of alphabetization and literacy for youth and adults, which brings on the condition of illiterate a stigma, putting them in inequality position, in a world where the reading and written practices permeate nearly, if not in all social relationships. During the course of the research was accomplished some actions with the EJA's teachers to experient moments of theoretical/practice reflection, in an attempt to ressignification to pedagogical praxis of reading and writing, that involves alphabetization and literacy(ies). We will trace in this space some forwarding and results obtained in the stages of project execution, signaling for the importance to be given to teachers and students of the Youth and Adult Education, which implies in change of attitude. We had as contribution some discussions of Rojo (2009), Soares (2002), Freire (1998) among others.

Keywords: Alphabeization/literacy; Youth and Adult Education; Reconstruction of Knowledges.



1. INTRODUÇÃO

“Excluem-se da escola os que não conseguem aprender, excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar e excluem-se, finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa”. (Vicente Barreto, 1992)

Dentre muitas, uma das funções do professor é dar subsídios ao aluno para ler, escrever e se expressar de maneira competente na língua portuguesa e, sem dúvida, a cada dia, essa tarefa torna-se um grande desafio, tanto para o docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, quanto para os que trabalham na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Estudos sobre evidências do fracasso escolar apontam à necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita. Nos últimos dez anos, a quase totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de orientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial, letramento e de ensino da Língua.

Nesse sentido, apresentamos um projeto de pesquisa, *As ensinanças da cidadania: alfabetização e letramento de jovens e adultos*, tendo como proposta um curso para “transformar” em *locus*, reflexão e discussão em torno dos processos de alfabetização e letramento(s) de pessoas jovens e adultas, que mais que oportuna, torna-se necessária, no sentido de fomentar discussões a respeito das práticas desenvolvidas no ensino da Língua Portuguesa, uma vez que, a condição de analfabeto traz para o sujeito que a possui um estigma que o coloca em posição de desigualdade num mundo onde as práticas de leitura e de escrita permeiam em quase todas as relações sociais.

Ao propor este trabalho em conjunto com a Profa. Dra. Janine Fontes de Souza⁵ pensamos, inicialmente, em abrir inscrições apenas para professores que lecionavam com alfabetização na EJA, mas percebemos que não seria suficiente por entendermos que, essa discussão se estendia para além deste grupo, além da importância

⁵ Na época da atividade a professora estava lotada no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia – DCHT – Campus XXIV – UNEB -Xique-Xique. Atualmente trabalha no Campus de Conceição do Coité e é Doutora em Educação, na área de Jovens e Adultos.



da formação continuada para todo docente. Assim, as inscrições foram abertas para alunos de graduação da UNEB do curso de Letras Vernáculas e da Rede UNEB - Pedagogia, Professores da Rede Municipal que trabalhavam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, posteriormente, foram participando dos encontros, alunos que iniciavam a graduação em Pedagogia pela Plataforma Freire (PARFOR).

Será relatado ao longo desse escrito as etapas propostas no projeto de pesquisa, no tocante aos estudos de um referencial teórico até chegar ao redimensionamento da prática, através da aplicação de projetos de intervenção. Destacaremos ainda os encaminhamentos e avaliação do processo, seus avanços e impasses, sinalizando a importância de revermos o tratamento dado a modalidade da EJA.

2. O QUE DIZ O PROJETO: UM RECORTE DA PESQUISA

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói sua visão de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Nem sempre o acesso à escolarização é fácil e ocorre na fase da infância; ao contrário, para os alunos jovens e adultos que, por motivos variados entre questões econômicas, familiares e sociais, apresentam uma defasagem idade/série e, ao iniciarem seu processo de alfabetização, precisam dividir seu tempo de estudo com outras atividades, como o trabalho e a família.

Sem dúvida, a alfabetização representa para esses alunos um rito de passagem, não apenas do oral para o escrito, mas, sobretudo, de sua identidade, pois ao deixar de serem analfabetos iniciam uma jornada de apropriação do direito de serem sujeitos situados em seu tempo e espaço, capazes de maior participação nos mais diferentes aspectos socioculturais e econômicos.

Para isso, mais que refletir sobre a língua baseada em regras obsoletas e pouco claras, o educando deveria estar usando a sua língua, considerando a variedade. E, em contato com outras formas de dizer que não as suas, através de uma prática de interação em linguagem, que só a leitura pode permitir aprender a interagir, possibilitando a



compreensão o que seja texto, desde o sentido mais amplo ao mais restrito, ou vice versa.

As novas formas de compreender a presença da escrita no mundo social demandaram muitas pesquisas e fizeram surgir um novo vocábulo: Letramento, que faz parte do mesmo campo semântico de outras palavras como analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização e mesmo letrado e iletrado. O letramento, pois, vai além do conjunto de competências e habilidades para ler e escrever, como o alfabetismo em seu “foco individual”, relacionado às competências cognitivas e linguísticas como propõe Rojo (2009). O termo “letramento” é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; 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 (SOARES, 2009, p. 39)”.

São mudanças significativas na sociedade atual e contribuem para a proliferação de fontes de informação e dos meios de comunicação, as possibilidades de difusão rápida da informação por meio das novas tecnologias e o desenvolvimento de uma comunicação de massa provocaram vários questionamentos em relação ao uso efetivo da leitura e da escrita. Novas maneiras de se pensar a vida e o ser acontecem no mundo, transformando rapidamente as relações entre os homens e as formas de ler e escrever.

Para percebermos essas transformações, traçamos como objetivo no projeto, refletir sobre a alfabetização política de pessoas jovens e adultas, bem como as práticas que envolvem o ensino da Língua Portuguesa, considerando a função social que a leitura e a escrita exercem no ambiente cultural em que os sujeitos aprendentes estão inseridos. Para tanto, era preciso o reconhecimento das contribuições de estudiosos como Freire (2008), Ribeiro (2001) para a alfabetização de jovens e adultos, a compreensão sobre a teoria da psicogênese da língua escrita através de Ferreiro e Teberosky (1999).

Na perspectiva de ressignificação da práxis pedagógica, visando à formação continuada, a função do professor/educador à luz das leituras de Tardif (2002) e Pimenta (2005), era necessário refletir sobre a postura frente à leitura/produção de textos mediante a interação com o mundo letrado em Klaiman (1985) e Soares (1998; 2002) considerando as concepções de alfabetização e letramento(s) discutidas por Rojo (2002).

Seguindo a discussão teórica pontuada acima, propomos a realização de uma pesquisa-ação, contemplando as fases de planejamento, implementação, observação e reflexão. A pesquisa-ação possibilita a relação dialética entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. “É uma forma de pesquisa social de base empírica que se realiza



conjuntamente a uma ação cooperativa de diversos agentes” (THIOLLENT, 2000, p. 14), desenvolvendo um entendimento profundo do seu objeto de estudo.

Esta pesquisa, de enfoque qualitativo, ocorreu em uma área delimitada, quer em termos de objeto – práticas de leitura e escrita relacionadas à alfabetização de jovens e adultos – quer em termos espaciais – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT -*Campus XXIV*- UNEB - Xique-Xique, constituído como *lócus* de pesquisa um curso de extensão, sendo os cursistas alunos de Letras, Pedagogia (Rede UNEB, PARFOR) do *Campus XXIV* e professores da rede pública do município de Xique-Xique. O curso estava dividido em quatro módulos, e a pesquisa deveria ocorrer em dois semestres constituindo-se em análise de dados, escrita de artigo referente ao tema da pesquisa. O tempo estimado a essa pesquisa-ação seria de três anos, na modalidade presencial, com a utilização dos espaços escolares em Xique-Xique para a realização de oficinas pedagógicas, possibilitando a apreensão das práticas relacionadas à leitura e a escrita no processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas.

A avaliação aconteceria durante todo o processo; sendo, portanto, contínua, através de observações diretas, da participação e intervenção do professor e participantes do curso nos vários momentos. Concebida como “juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista a tomada de decisão” (LUCKESI, 1997, p. 69), considerará as contradições e conflitos, inevitavelmente presentes na complexidade do processo. Sendo, portanto, instrumento dialético para identificação de novos rumos, frente aos desafios postos à educação na sociedade atual, no que diz respeito à alfabetização e letramento(s) de pessoas jovens e adultas.

Com o desenvolvimento do curso de extensão sob a forma de oficinas e grupos de estudo, tomando este espaço como momento para reflexão e discussão sobre a necessidade de redimensionamento das práticas pedagógicas em torno da alfabetização de jovens e adultos esperava-se que, cerca de 80% dos cursistas aperfeiçoassem os conhecimentos teóricos a respeito da alfabetização, dos letramentos, das práticas sociais da leitura e da escrita, bem como do uso dos gêneros textuais em sala de aula, além de transposição didática das experiências adquiridas com a aplicação das propostas de intervenção.

3. DO ESCRITO À PRÁTICA: O QUE FOI POSSÍVEL SER FEITO



O projeto de pesquisa descrito tinha em sua proposta uma série de elementos importantes à prática docentes, em especial aos que trabalham na educação de jovens e adultos. Além de repensar teorias que envolvem o ensino de língua, prática de leitura e escrita, reflexão sobre teoria/prática, o professor teria a oportunidade de estar se capacitando de forma continuada e, redimensionar sua práxis.

No entanto, o desenvolvimento deste trabalho não se deu como o esperado, embora saibamos que todo planejamento requer alterações na sua execução em função dos acontecimentos ao longo do processo. Mas, nesse caso, não posso dizer que foram alterações simples e para adequar às necessidades, tivemos que promover mais encontros que o esperado em virtude rotatividade dos cursistas, repetição das temáticas trabalhadas em módulos anteriores, o que gerou uma fragmentação das ações desenvolvidas. Ao situarmos as atividades realizadas e em que condições, compreenderemos melhor esta descontinuidade nas etapas propostas no projeto.

Nosso primeiro encontro ocorreu com o número maior que o previsto de participantes. Dividimos a turma em duas para que o trabalho fosse realizado conforme a programação pelas duas professoras envolvidas. Nesse primeiro momento de discussão apresentamos para os cursistas a proposta de trabalho, o que ocorreria em cada uma das etapas, período de duração, apontando a necessidade do envolvimento de todos para que conseguíssemos chegar aos nossos objetivos.

As discussões através das oficinas e dos grupos de estudos desse primeiro módulo versaram em torno das seguintes temáticas: 1. Alfabetização política de jovens e adultos: O que o mestre Paulo Freire tem a nos ensinar; **2. Revisitando os conceitos de alfabetização e letramento;** 3. Psicogênese da língua escrita: considerações teórico/práticas sobre o tema. As leituras e discussões foram calorosas, provocando nos cursistas entusiasmo e vontade de continuar as investigações teóricas, bem como colocar-se frente à situação, ao avaliar seu trabalho e sinaliza o que estava ou não de acordo com o que se discutia.

Os ideais freireanos foram apresentados ao grupo, suas ações de cunho político cerceadas pela ditadura, inclusive as experiências de educação de adultos, pelo caráter de conscientização, foram intensamente discutidas. Fazia-se necessário que os cursistas compreendessem que, disseminar uma educação dialógica, autônoma, libertária como Freire defendia era, e por que não dizer, em alguns casos, ainda é considerado subversão: “essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos



nesta perspectiva, tem que ser abrangente e totalizante; ela tem que ver com o conhecimento do real e com a alegria de viver” (FREIRE, 2001, p. 102).

Em conformidade com essas ideias seguimos levantando informações sobre a alfabetização e o(s) letramento(s) para que percebessem como a construção dos conceitos está relacionada às questões socioculturais de cada época. São muitos os questionamentos: O que é se alfabetizar? Fazer letra bonita? Saber o nome das letras? Ler o mundo? Ser alfabetizado é ser letrado? E o que dizer do termo analfabetismo funcional? Sem dúvida, ou melhor, foram muitas as dúvidas, leituras e discussões para que pudéssemos chegar a um entendimento.

É salutar dizer que, Freire (1987) afirmava ser a alfabetização, assim como a educação, um instrumento essencial para as mudanças sociais, pensando aquela como um processo contínuo. Dentre outras, o letramento é concebido como práticas sociais de leitura e escrita, um processo sócio-histórico. Assim, cabe a escola promover atividades para que os alunos desenvolvam não só as habilidades de leitura e escrita, mas que possam elevar seu(s) grau(s) de letramento(s) em vários aspectos: matemático, simbólico, tecnológico entre outros.

Durante esse processo de formação percebíamos as fragilidades do planejamento das aulas ministradas aos jovens e adultos e a importância das discussões, investigações e inferências feitas pelos docentes cursistas. Seguindo a proposta, sinalizamos textos que os auxiliariam nas discussões feitas no primeiro módulo e encaminhamos outras referências para o próximo encontro com as temáticas: 1. Estratégias de leitura: como aprendemos a ler; 2. Função social da leitura e da escrita; 3. Gêneros textuais e ensino.

Assim como nas temáticas do primeiro módulo, esse momento nos trouxe grande desafio. Ao compreendermos que o processo de aprendizagem do sujeito deve ser visto na perspectiva do letramento, nosso olhar se amplia e percebemos que o ensino de leitura e escrita vai além da decodificação, é, mais uma vez, necessário rever conceitos: o que é mesmo um texto? Onde a imagem se encaixa? Qual a diferença entre tipos e gêneros textuais? As estratégias utilizadas para o aprendizado da leitura com criança são as mesmas a serem utilizadas com adultos?

Cada vez os questionamentos iam se ampliando, as dúvidas cresciam; embora estivessem em sala de aula na função de docente, para muitos cursistas, o teor das discussões eram novas, não conheciam ou apenas tinham ouvido falar sobre as concepções teóricas que envolvem os elementos da língua. Ler, expor



posicionamentos, confrontar o lido com as práticas diárias, ressignificá-las, agora se fazia urgente.

E, nessa perspectiva de leituras e discussões, quebra e construção de conceitos que os dois primeiros módulos ocorreram, seguidos de alguns encontros entre eles, para esclarecimento dos textos sugeridos sobre os conteúdos trabalhados, um grupo de estudo. Na sequência, daríamos início no próximo encontro com a Pedagogia de Projetos, para verificarmos como os processos discutidos estavam sendo distribuídos nesse instrumento de trabalho.

4. MUDANÇA DE PLANOS DURANTE O TRABALHO

No momento que este projeto foi concebido e as inscrições foram feitas, percebemos que tínhamos um número expressivo de professores que trabalhavam com a EJA e que fazia parte do quadro de docentes do município; então, a proposta foi apresentada à Secretaria de Educação que acolheu o projeto e flexibilizou o horário dos professores para que pudessem participar das discussões nos dias dos módulos e/ou dos grupos de estudo.

Ao retomar as atividades propostas na preparação para o módulo três, nos deparamos com um grande problema de ordem política e administrativa: em virtude das eleições municipais, houve uma série de mudanças no quadro de funcionários, nos atingindo e trazendo prejuízo ao andamento do curso. A logística dada pela Secretaria de Educação para alguns professores (deslocamento, estadia, alimentação)⁶ não mais iria acontecer, o que implicou na desistência de vários desses profissionais no curso, comprometendo ainda, a formação continuada dos docentes.

Outro fator contribuiu com a redução do número dos cursistas, as demissões. Como alguns professores não tinham vínculo empregatício com o município, eram contratados, com a mudança de gestão os contratos não foram renovados. Diante disso, não se sentiam mais motivados a continuar no processo de formação por não estarem mais na docência.

⁶ Alguns professores participantes do projeto moravam em locais distantes da sede, em Ilhas, do rio São Francisco, que fazem parte da cidade de Xique-Xique, precisando em alguns casos ficar hospedado na sede, em virtude de não ter como retornar as suas residências durante o acontecimento do curso.



Havia também professores concursados que foram deslocados para outras escolas, alguns para área rural, saíram da modalidade EJA, lecionavam em séries, turnos e locais diferentes. Embora a formação se fizesse necessária e importante, os docentes precisavam se adequar a nova realidade: desemprego, deslocamento, falta de apoio da nova gestão, e isso os impediam de continuar a participar do curso.

Mediante este quadro, mapeamos a quantidade de cursistas e reabrimos as inscrições para dar oportunidade aos que chegavam neste universo da educação de jovens e adultos. Com essa heterogeneidade da turma, principalmente em função do nível de informação, tivemos que rediscutir os conceitos já trabalhados, agregando outras leituras e trazendo novos temas de forma intercalada para tentar atender ao que propúnhamos.

Faz-se necessário mais uma vez deixar claro que, não é todo professor que pode e deve ser colocado para lecionar na EJA, no mínimo deve haver empatia, além da qualificação devida para atuar com esse grupo. É preciso refletir sobre o quanto as perseguições partidárias interferem no processo educacional, contribuindo com a desmotivação, despreparo e apatia de muitos professores, bem como a evasão dos alunos, principalmente na modalidade EJA.

A insatisfação de muitos professores era evidente e explícita, embora estivessem tentando, através da capacitação, se encontrar na EJA, não se sentiam à vontade nem animados para o trabalho. Desmotivados, os docentes tentavam acordos, ajustes junto a secretaria, gerando mudanças constante de professores. Essa situação dificultava o andamento do curso na marcação dos módulos, dos grupos de estudo, na continuidade da proposta, muito em função da rotatividade de professores: uns já “munidos” de um arcabouço teórico outros nos primeiros passos da discussão.

Não tínhamos mais a regularidade de cursistas nem de encontros. Com o objetivo de continuar dando suporte aos professores que iniciaram o curso e, não deixar o projeto inacabado, prestávamos assistência aos que nos procuravam, presencial ou virtualmente, os envolvíamos em atividades diversas que aconteciam na UNEB e, paralelo a estas ações, participamos da capacitação do professores do TOPA - onde tive a oportunidade de reencontrar alguns docentes que iniciaram o curso, além de redimensionar minha pesquisa de Mestrado⁷, permanecendo assim

⁷ Durante este período iniciei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, tendo concluído o mesmo



com as discussões que favoreciam os mediadores na construção do conhecimento, dos alunos da EJA.

A proposta de intervenção que era o ápice do projeto não foi possível ser desenvolvida como se deveria, revisávamos alguns planejamentos, contribuímos com sugestões nas atividades diárias, fizemos algumas visitas/observações para compreender melhor a realidade que nos era posta, sempre na tentativa de dar o maior suporte necessário aos docentes que continuavam imbuídos com a causa e no desejo da formação continuada.

Acreditamos que ainda hoje, embora muitas mudanças tenham ocorrido, a EJA não recebe a atenção devida. O descuido com essa modalidade em meio aos impropérios políticos leva a ações como essas, a incompletude e descontinuidade de projetos. Caso não tivéssemos utilizado de outros artifícios, repensado as estratégias, não teríamos conseguido despertar em muitos docentes a importância da formação e um olhar diferenciado ao seu público e como trabalhar com ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que o tratamento dispensado a EJA seja diferente ou pelo menos se respeite organizações mínimas de funcionamento. Os professores que trabalham com essa modalidade devem ter e/ou receber uma capacitação inicial para atender as expectativas que regem o curso; serem distribuídos em salas de aula obedecendo a uma divisão por segmentos, um que corresponda ao ensino fundamental do 1º ao 5º ano, outro do 6º ao 9º ano⁸, como prevê a legislação, evitando com isso que haja salas multisseriadas⁹ em uma mesma escola, cerceando o direito do aluno jovem e adulto de estar percebendo, seu crescimento educacional, através da sua promoção de uma série a outra, vendo a possibilidade de conclusão do primeiro grau e se motivar a dar sequência na vida acadêmica.

com a Dissertação intitulada, A outra margem: a relação dos programas de alfabetização com o processo de letramento dos pescadores e pescadoras de Xique-Xique.

⁸ 1º Segmento -EJA I – diz respeito ao 1º ano do ensino fundamental, EJA II – 2º e 3º anos, EJA III – 4º e 5º anos; 2º Segmento – EJA IV - corresponde ao 6º e 7º anos e EJA V - 8º e 9º anos.

⁹ Em meio às orientações dadas a alguns profissionais que trabalham com a EJA no município, constatamos a existência na sede do município da existência de 07 salas multisseriadas em uma mesma escola, tendo em média 8 a 15 alunos cada uma delas.



Quando direitos como esses são garantidos, torna-se mais fácil desenvolver um projeto como o que foi proposto, que visava além da formação continuada do docente, observar e redimensionar o planejamento através de projetos de intervenção que promovesse uma aprendizagem ao jovem e adulto na perspectiva da ampliação de seu(s) letramento(s). Um ensino de qualidade, voltado para a busca do seu lugar, a construção do seu eu, favorece e provoca uma continuidade de estudo tanto para o docente quanto ao discente, ao sentirem-se respeitados na sua individualidade, nas experiências adquiridas, sendo capazes de transformar esses novos conhecimentos para resolver as questões diárias com mais segurança e desprendimento.

Desta forma, finalizamos o projeto proposto percebendo que não foi possível atingir todas as metas em função do que aqui fora exposto, mas que cada etapa desenvolvida foi valiosa e gratificante, tanto para os cursistas como para os proponentes. Fica evidente ainda que, é preciso dar continuidade a essa discussão, tanto no *lócus* onde o projeto fora realizado quanto em outros espaços, no intuito de gerar na comunidade escolar uma maior valorização no que diz respeito às ações em função da EJA e dos envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Vicente. Educação e violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, Alba (org.) **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. KRISTEVA, J. Introdução à semanálise. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 6.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.



LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO et al. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Revista brasileira de educação, ANPED, n. 0, p. 5-16, set/out/nov/dez 1995.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura** trad. Cláudia Schiling- 6. ed. Porto Alegre. ArtMéd, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização**. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2006 (1995). (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.



A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DAS PRÁTICAS DOCENTES DE INCENTIVO À LEITURA

Darlaine Pereira Bomfim das Mercês (UNEB - DEDC)
Márcea Andrade Sales (UNEB - DEDC I)

RESUMO: Esse artigo emerge de três ciclos de uma investigação em Iniciação Científica (2014, 2015, 2016) que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso no curso de Ciências Sociais na Universidade do Estado da Bahia. Aqui, foi realizado um recorte entre os eixos discutidos ao longo desses ciclos de pesquisa, de forma que as Políticas Públicas e a formação da competência leitora são os eixos centrais, tendo a história da leitura no Brasil como ponto de partida. A escolha desta temática para pesquisa está centralizada no gosto e hábito de leitura que subsidiou o projeto de pesquisa submetido ao Edital de Iniciação Científica. A partir de então, foram analisados documentos oficiais, relatórios de agências financiadoras de políticas públicas voltadas para o fomento da leitura na Educação Básica, dentre outros documentos que compuseram a pesquisa documental. Com isso, empreendemos uma pesquisa com o objetivo de investigar a formação do sujeito leitor, buscando discutir a formação do sujeito leitor a partir das Políticas Públicas de incentivo à leitura em vigor na Educação Básica, problematizando letramento e analfabetismo; práticas docentes e o uso da biblioteca para mediação da leitura com os estudantes.

Palavras-Chave: Competência Leitora. Políticas Públicas. educação Básica.

1. SOBRE A LEITURA NO BRASIL

A educação formal brasileira começou com a vinda dos jesuítas para catequizar o índio e, ao impor a história e cultura do índio, tendo-o como ser inferior que deve aprender e civilizar-se. Em 1759 o Marques de Pombal expulsou os jesuítas do país e a educação que antes era eclesiástica passou a servir ao Estado.

Com a vinda da família real portuguesa (1808), algumas escolas foram fundadas, a Escola de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, por exemplo. Houve também a criação da Imprensa Régia e da Biblioteca Real. Na primeira Constituição brasileira, em 1824, outorgou-se que a partir de então o ensino primário seria gratuito para todos os brasileiros; no entanto, por falta de professores implantou-se o método *lancasteriano* de ensino, ou método mútuo, o primeiro método oficial de ensino executado no país. Em 1826 um decreto dividiu o ensino em quatro estágios: pedagogia, liceu, ginásio e academia. Por um Ato adicional, 1834, as províncias –



como então eram chamados os atuais municípios – foram incumbidas pela administração de dois graus: a pedagogia e o liceu, ou ainda ensino primário e secundário.

Em 1930, após o bom período financeiro com a produção cafeeira, o Brasil possuía condições, financeiras e políticas, para a industrialização. A inserção dessa nova forma de produção, em larga escala, utilizava máquinas que necessitavam de mão-de-obra com maior nível educacional para operá-las. Nesse contexto, em 1931 foi criado o Ministério de Educação - pasta dividida com a Saúde Pública -, visando melhorias na educação básica e no ensino superior para que as lacunas do setor produtivo fossem supridas.

Segundo Leiria (s/d), em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Primário estruturou o ensino primário em todo país, mantendo a responsabilidade do mesmo com o Governo estadual; no mesmo ano o SENAC foi criado para qualificação da prestação de serviços. Entre 1948 e 1961 ocorreram debates entre profissionais da educação, objetivando a aprovação da primeira LDB na qual a principal discordância era a separação entre a Igreja e Estado através da não obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas da rede pública.

A partir de 1990 a formação da competência leitora entrou na agenda das Políticas Públicas, principalmente, pela pressão de organismos internacionais e após a Declaração Mundial de Educação para Todos - documento da Conferência de Jontien, 1990 – que, segundo Ramos (et. ali.2013, p. 41) “institui-se em vários países planos de ação que visavam atender às necessidades da Educação Básica”.

2. FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA

Nos anos 1980, frente à redemocratização política, algumas instâncias foram constituídas com a consciência de que o ato de ler não é apenas decodificar, mas deve estabelecer consciência crítica no leitor - a Associação de Leitura do Brasil é uma delas. O termo *letramento* emergiu desta nova concepção do que é leitura e escrita e como a mesma deve ser entendida, de forma a apontar problemas em como essas capacidades eram desenvolvidas na escola e as novas maneiras e estratégias para o desenvolvimento da competência leitora.

Até 1980 as teorias sobre formação do sujeito leitor baseavam-se na ideia que o professor precisaria ter uma formação específica em metodologia para condução do



ensino da prática da leitura em classe, considerando que a leitura é exercício de comunicação e não mera decifração como ocorria nas séries iniciais nos países desenvolvidos e continua ocorrendo no Brasil, como aponta Abu- El-Haj (2013 *apud* Chartier, 1995). Anteriormente, o problema das práticas de ensino foram postulados em torno da teoria do déficit de atenção, em seguida pela dislexia nas escolas francesas, contudo o problema era o despreparo da escola em lidar com crianças filhas de trabalhadoras e trabalhadores.

Não obstante, para o uso social da leitura no Brasil, temos outros dois obstáculos: o alto índice de analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional 12,9 milhões de brasileiros com mais de 15 anos são analfabetos o que corresponde a 8,6% da população, segundo a UNESCO¹⁰; enquanto 20% da população entre 15 e 49 anos não analfabetos funcionais segundo o Inaf¹¹. Soares (2009, p.46) atenta a estes fatores e a nova demanda social diz que,

[...] As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com a prática social da escrita.

Nas etapas do ensino básico a preocupação central dos professores é a capacidade de decodificação dos alunos, às vezes, considerando pouco a interpretação. Nesse sentido, as políticas públicas de incentivo à leitura são medidas práticas e sociais de intervenção do Estado, objetivando a construção de sujeitos-leitores nas instituições educacionais.

Algumas práticas são recorrentes nas escolas brasileiras como a não utilização da biblioteca pelo professor, a falta de atividades interdisciplinares em vários turnos propiciando a curiosidade de aluno, a ausência de profissionais formados para trabalhar na biblioteca (bibliotecários), além da falta de compromisso dos professores em passar o conteúdo e incentivar o aluno a permanecer na escola. Esses pontos problemáticos geram círculo vicioso de estudantes que têm uma formação fragilizada na educação básica, com dificuldade de letramento, interpretação e apropriação a realidade.

¹⁰ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>.

¹¹ Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do-analfabeto-funcional-brasileiro.aspx>



A formação social dos alunos ainda é fragilizada nos currículos e nas diretrizes. Faz-se necessário pensar, não apenas em espaços físicos, mas no tempo pedagógico para que o docente faça atividades com os alunos com o intuito de desenvolver a sensibilidade de compreensão de um texto para que eles se tornem capazes de se apropriar e questionar. Essa mecanicidade afasta o aluno da leitura, pois a sua resposta, na maioria das vezes, está diferente da que o docente quer, gerando no aluno desprazer, afastamento e, por vezes, constrangimento por não “conseguir” responder corretamente dentro da visão positivista e racionalista. Vale ressaltar que a mecanicidade efetivamente afasta os alunos do hábito de ler. Para Kleiman (2008, p.16),

[...] para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, [...]; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia.

Essa relação construída entre os alunos e o hábito de ler durante o período escolar, principalmente, nas séries iniciais, resulta em indivíduos que não participam efetivamente da sociedade (para além da relação da força de trabalho e alienação). A formação da competência leitora interfere em diversos aspectos da vida humana. Zilbermann (s/d, s/p) aponta a leitura como “[...] produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade [...]”; por isso, faz-se necessário repensar a forma como tem sido iniciada o contato com a leitura, de forma a capacitar todos os potenciais mediadores na construção do possível hábito.

Durante o período escolar os alunos têm contato rotineiro com o livro didático - um aparato instrumental para o profissional de educação, atuando como auxiliar do educador para construir/formar cidadãos. A inserção do livro didático no Brasil começou com o Decreto de Lei nº 1.006/1938 determinando que, ao Estado, caberia deliberar quais livros poderiam ser utilizados pelos professores devido ao caráter político e ideológico desse instrumento. Só nos anos 1990 com a criação do Plano Nacional do Livro Didático e com vários fóruns de discussões sobre o livro didático o Ministério de Educação e Cultura instaurou mecanismos e comissões para avaliar os livros didáticos. Segundo Lajolo (1996, p. 04)



[o livro] [...] para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

Os livros paradidáticos também são aparatos e, por que não, recursos educacionais que permitem ao professor o uso de literaturas que abordam temas específicos que podem, ou não, proporcionar conhecimento acadêmico ao leitor. No geral, os livros são utilizados de acordo com a faixa etária proporcionando processo de letramento do estudante. Cabe salientar que esse trabalho busca respeitar a diferença entre alfabetização e letramento: ensinar a decodificar pode ser entendido como ensinar o indivíduo a ler; enquanto letramento significa ampliar o sentido da alfabetização, pois evidencia o uso social de práticas que envolvem o diálogo entre leitura e escrita de qualquer gênero textual.

Considerando que a formação da competência leitora ocorre por um conjunto de fatores como compromisso governamental em oferecer um sistema educacional público de qualidade, aliado à formação docente e valorização da profissão: somando a redistribuição de renda, há de se incentivar práticas para motivar os discentes a se dedicarem aos estudos, afinal

Para tornar seus alunos leitores e pessoas que gostem e queiram escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a prática social e cultural (Kramer apud Brito, Silva e Rocha 2013, p.116).

Dessa forma, os docentes poderão propiciar a formação de sujeitos leitores, tendo a leitura como suas práticas sociais, subsidiados com iniciativas governamentais de incentivo à leitura, como veremos a seguir.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL

O principal responsável por criar medidas que proporcionem as melhorias necessárias na educação, de maneira geral, e, conseqüentemente, no incentivo à leitura, é o Ministério de Educação. Contudo, na sua criação em 1953 foi compartilhada com as demandas da Saúde, em 1985 com a Cultura, e em 1992 tornou-se Ministério da Educação e do Desporto. Por fim, em 1995 a pasta ficou



responsável restritamente à educação do país; a partir de então mais programas surgiram e o incentivo a leitura entrou definitivamente na agenda das Políticas Públicas.

O período correspondente ao início da criação de Políticas Públicas voltadas para o incentivo à leitura, considerando que a primeira de grande expressão foi o PROLER, instalado em 1992, em paralelo à Declaração Mundial de Educação para Todos (Jontien, 1990), o qual afirmava que organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, deveriam pressionar os países em desenvolvimento para melhorias significativas na qualidade de ensino. Em vista disso, no Brasil, segundo Ramos et. alli (2013, p.42),

[...] vemos a mobilização de diversos setores da sociedade em favor de políticas educacionais democráticas, fato que pode ser observado por meio da realização das Conferências Brasileiras de Educação e do Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública.

Partimos da premissa que políticas públicas são medidas governamentais resultado da pressão de setores da sociedade que não possuem, necessariamente, vínculos diretos com o Governo (como ativistas, militantes de frentes de massas partidárias, setores da sociedade civil, etc.), mas atuam mostrando os problemas sociais e, por vezes, ao proporcionar visibilidade ao problema, apontam soluções que podem, ou não, ser aceitas pelo Governo para resolução da questão. Dito isto, assumo aqui, a compreensão de políticas públicas postulada pela Celina de Souza (2006, s/p).

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer". A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

(...) Política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.



O recorte de acordo com a temática dessa pesquisa se faz necessário. Para Torres (2003) as Políticas Públicas educacionais devem reivindicar a equidade; se as escolas não aderem e não se preocupam com a prática da formação da competência leitora, os programas permanecem como direito social intangível, distante da formação dos discentes/cidadãos.

O Governo Federal, em parceria com os agentes educacionais e membros da sociedade civil, intensificou a busca por melhorias. Em 2001 foram divulgados os resultados da primeira edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil retratando o comportamento leitor no país de forma a auxiliar a busca pela ampliação dos sujeitos leitores no país ao mostrar o perfil dos leitores e o que pensam os jovens brasileiros sobre a leitura, além de ser aporte para estudos sobre a temática.

Antes de apresentar as Políticas Públicas, cabe explicar que elas se apresentam como Planos ou Programas; por isso, trago, aqui, o conceito de Planos: “... conjunto de programas que buscam objetivos comuns. O plano ordena os objetivos gerais e os desagrega em objetivos específicos, que serão os objetivos gerais dos programas” (Cohen e Franco, apud Cunha 2006, p. 07); e Programas “... conjunto de atividades organizadas para serem realizadas dentro de cronograma e orçamento específicos disponíveis para a implementação de políticas, ou para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis” (Ala-Harja e Helgason, apud Cunha 2006, p. 07). Dito isso, apresento, a seguir, as Políticas Públicas formulados por Planos e Programas para o incentivo à leitura no Brasil.

Anterior ao período em que o incentivo à leitura entra na agenda das Políticas Públicas, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi instituído em 1968 pela Lei nº 5.537 para executar as políticas pensadas pelo MEC. Em linhas gerais ele abriga projetos que visam à melhoria da infraestrutura das escolas - os projetos atendem diversos setores da escola como os Programas: Alimentação Escolar, Caminhos da Escola, Proinfância -, alguns são centralizados no livro como o: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Esses Programas passam pelo mesmo processo de licitação para a aquisição dos exemplares e tem objetivos comuns:

Promover a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem nas escolas públicas do ensino fundamental e médio;



Promover padrões de melhoria da qualidade física e da qualidade pedagógica dos livros utilizados nas escolas públicas, resultando em melhoria dos livros utilizados nas escolas privadas;

Incentivar a participação do professor no processo de escolha dos livros didáticos e utilização de acervos literários;

Estimular a leitura para a formação da consciência crítica dos alunos e professores de escolas públicas. (Módulo Programa do Livro, p.21)

O Colégio público, *locus* dessa pesquisa, recebe Revistas do FNDE para incentivo à leitura e DVD, mas poucos são usados. As Revistas que estão no acervo da Biblioteca correspondem aos anos de 2010, 2012, 2013 e 2014¹²;

Após o período de instabilidade política o Governo Federal, buscando democratizar o acesso à leitura, lançou o Programa Nacional de Incentivo a Leitura (PROLER 1992), através do Decreto Presidencial nº 519 vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao MINC – Ministério da Cultura. Após o XV Encontro Nacional do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (2010), os comitês participantes informaram no documento final que,

(...) ao longo de dezoito anos, vem envidando esforços para consolidar no país uma política pública de Estado, no sentido de viabilizar a leitura e a escrita como práticas sociais visíveis, necessárias e prazerosas para todos os brasileiros, ou seja, conceber a leitura e a escrita como atos problematizadores, indutores de uma práxis transformadora, construída pela via da compreensão e da interpretação.

A sua atuação é por convênios ou comitês sediados em Prefeituras, Secretarias de Estado e municípios, Fundações Culturais ou Educacionais, Universidades e outras entidades públicas e privadas coordenadas pela Coordenação geral de Leitura/Minc, do MEC, do PNLL e de representantes dos comitês. Esta descentralização é para permitir ações autônomas que tenham o objetivo de fomentar a leitura em todo o território nacional, respeitando as particularidades regionais, formando agentes de leitura e promovendo a utilização de bibliotecas públicas e populares.

O PROLER tem oito comitês no estado Bahia, dentre os quais três instituições de ensino superior: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – sendo a UESB o comitê pioneiro do PROLER, o qual, em acordo com a Diretriz de Democratização Cultural, tem ocorridos Encontros de Leitura do PROLER/UESB

¹² Presença Pedagógica, Filosofia, Cálculo matemática para todos, Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, Geografia, Nova Escola, Carta na Escola, Língua, Carta Fundamental, Revista de História da Biblioteca Nacional e Ciência Hoje.



anualmente, em 2015 foi realizada a XXIV Edição. Nesse encontro, professores, pesquisadores, agentes de leitura, entre outros, trocam experiências de prática de leitura e exercício da mediação para formação da competência leitora, participam de oficinas, mesas redondas e palestras, etc., legitimando experiências e novas práticas de leitura. À vista disso, tendo como exemplo o Comitê do PROLER na Uesb, pode-se inferir que a formação dos mediadores no processo de aquisição do gosto pela leitura tem ocorrido com êxito através dos encontros anuais. Mesmo sendo políticas públicas nacionais, algumas medidas esbarram nos processos políticos e na liberdade de cada instituição educacional para elaboração de projetos pedagógicos autônomos – amparados pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96.

Segundo a LDB 9.394/96, a Escola deve ser um espaço de transformação social e o governo vem editando Programas de Leitura, buscando incentivar essa prática na Escola Básica como o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – (1997), com a intenção de “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”¹³. A princípio o PNBE distribuiu livros de forma sistemática, contudo, após a percepção do déficit na formação dos docentes para mediação para formar o gosto pela leitura, em 2000, o Programa elabora e distribui obras direcionadas aos docentes para sanar o problema apresentado. Além dessas medidas, entre 2001 e 2003 houve distribuição direta de livros paradidáticos para alunos da Educação Básica.

Atualmente (2015-2016), o Projeto atende a todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar, o investimento deste Projeto é regular, pois a intenção do Governo Federal é “fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, (...), quanto à leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos”, segundo o Portal do MEC. Visando proporcionar o estímulo a leitura o Ministério do Desenvolvimento Agrário instituiu, em 2003, o Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras para formar agentes de leitura nas zonas rurais e implantar bibliotecas nestes locais. Este Programa beneficia famílias que residem no campo, em comunidades de pescadores, remanescentes indígenas quilombolas, em assentamentos e as populações ribeirinhas. Para o funcionamento inicial é necessário que o agente de leitura informe

13 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574



a sede para instalação e o Programa envia um acervo contendo 200 livros para pesquisa e lazer das pessoas que habitam a comunidade.

Em 2011, vinte e quatro “arcas” foram entregues no estado da Bahia, o programa tem se efetivado em várias comunidades pelo país como podemos perceber nas informações do site do Programa¹⁴ segundo o site 2.308 municípios abrigam o total de mais de 10 mil arcas implantadas. Dito isso, consultando o mapa e o site, percebe-se a efetividade do programa ao se espalhar arcas/pontos de leitura pelo território nacional – apenas em três estados da Região Norte (Roraima, Amazonas e Pará) as arcas estão centralizadas em regiões do estado e outras ainda não rompeu com o ciclo da falta de acesso aos livros no meio rural.

Em 1º de setembro de 2011 o Governo Federal, por meio do decreto nº 7.559, através de Portaria Interministerial entre o Ministério de Educação e da Cultura, instituiu que o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL que consiste em,

Estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País.

§ 1º São objetivos do PNLL:

- I - a democratização do acesso ao livro;
- II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura;
- III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e
- IV - o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional.

O PNLL, embora tenha sido decretado em 2011, foi instituído em 2006 após a realização de 150 reuniões públicas em todo o país entre 2005 e 2006 para que o plano fosse construído abrindo sugestões de toda a cadeia produtiva do livro, dos educadores, bibliotecários, especialistas em livro e em leitura e interessados pelo tema. Este plano apresenta resultados efetivos. Em 2003, 1.500 cidades brasileiras não tinham biblioteca - escolar ou pública. Segundo José Castilho, Secretário Executivo do PNLL, atualmente, o quantitativo caiu para 50 cidades¹⁵ evidenciando a efetividade dos resultados do plano. Em 2012 foi investido R\$ 373 milhões, a ser dividido entre os 4 eixos em 42 projetos e programas¹⁶.

¹⁴ Disponível em: <http://www.mda.gov.br/arcadasletras/> - a informação integra o menu “mapa arca das letras”

¹⁵ Em entrevista ao site Plataforma do Letramento: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-reportagem/395/pnll-democratizacao-do-acesso-ao-livro-e-a-leitura-no-brasil.html>. Acesso em: 05/04/2016.

¹⁶ Mais informações: <http://novo.fpabramo.org.br/content/plano-nacional-do-livro-e-leitura-pnll-e-aco-es-para-2012> - Acesso em 10/10/2015.



O Programa *Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro*, reúne a iniciativa de empresa privada, Fundação Itaú Social, com o Ministério da Educação, buscando “contribuir para a formação de professores, tendo em vista a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras” 9. Esse Programa, nos anos pares, realiza um concurso de textos; e nos ímpares seminários, cursos presenciais e a distância para os professores. Não obstante no que tange o acesso ao livro, no Brasil, a elitização do acesso é problema real. Com esse revezamento nas atividades o Programa incentiva a escrita dos alunos e formar os professores para o desempenho da função de mediador da formação da competência leitora, afinal para escrever bem é necessário que os alunos leiam, interpretem e reflitam sobre os textos.

Além disso, há a elitização do acesso ao livro (o que não é didático) devido ao alto valor dos livros em livrarias. Em busca de sanar este e outros problemas – relacionados a problemas editoriais, arrecadação e etc. - o Governo decretou em 2003 a Lei nº 10.753, a Lei do Livro. Contudo, há o Vale Cultura como um mecanismo de proporcionar ao trabalhador brasileiro um mecanismo de acesso a cultura, neste caso a compra de livros.

O problema em torno das Políticas Públicas implantadas ocorre na falta de integração entre Políticas Públicas, gestão escolar, biblioteca e docentes. Quando essa pesquisa começou (2014), foi investigada a existência de ações governamentais voltadas para superação do déficit quantitativo e qualitativo da leitura. Após o conhecimento dessas medidas e no convívio em escolas da rede pública do estado da Bahia, a falta de um Programa que alie as esferas que cercam o discente para que haja uma efetiva mudança no cenário da leitura, no Brasil, apareceram como real problema. Embora existam Políticas Públicas de incentivo à leitura que atendam aos problemas em torno do acesso ao livro e da mediação da formação da competência leitora, as medidas, na prática, se apresentam como ações paliativas e pontuais, pouco cooperam para efetiva democratização do acesso livro e compreensão do conteúdo.

Saindo da redoma estrutural em torno das ações governamentais, de forma pontual, faz-se necessário que as instituições de ensino desenvolvam atividades de leitura para que os alunos conheçam e acessem o acervo das bibliotecas escolares. Devido às Políticas Públicas os acervos apresentam livros variados, como vimos no Colégio público *lócus* dessa pesquisa. Mas, para formação do sujeito leitor, todos os



espaços educativos devem planejar atividades para que os discentes conheçam e desfrutem do hábito da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sua inserção como prática habitual, no Brasil, a leitura se apresenta como característica de uma classe e de um gênero - enquanto classe, a privilegiada economicamente; e o gênero, feminino. Em 1830 a soma das duas características revela um público leitor muito restrito, e em 2011 a Pesquisa Retratos da Leitura (3ª edição) mostra que a quantidade de sujeitos leitores continua sendo restrito a pessoas do gênero feminino, que ingressaram no ensino superior. Este breve comparativo temporal afirma o potencial da leitura que supera a decodificação, afinal por ser um hábito emancipador, a sua democratização é temida pelos setores que dominam a sociedade e perpassam a sua ideologia mantendo a alienação da maior parte da população.

A principal tarefa cumprida pelas Políticas Públicas de incentivo a leitura foi o acesso ao livro, tanto o livro didático quanto o paradidático; neste sentido, as Políticas obtiveram êxito, afinal o acervo da biblioteca foi expandido e todos os alunos têm acesso ao livro didático (utilizado pelos professores em suas aulas). Contudo, ter o livro paradidático no espaço da biblioteca escolar não tem resultado, efetivamente, na utilização do livro pelo aluno.

Entretanto, considerando a quantidade de ações governamentais que foram apresentadas no capítulo sobre as Políticas Públicas, a fragmentação das ações aparece como um dos principais problemas para a formação da competência leitora. Afinal, para além das iniciativas governamentais, é necessário que as escolas façam adesão aos Programas, mas que, além de receberem livros, promovam capacitações dos profissionais e criem estratégias para que os alunos acessem às possibilidades de criação do gosto pela leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 7.559, 1º de setembro de 2011. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm Acesso em: 03/08/2013.



. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 09/09/2013.

. Ministério da Educação (MEC). **Módulo Programas do Livro-PLi / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2008.

. **Programa Arca das Letras.** Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2225>. Acesso em: 07/08/2014.

. **Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574. Acesso em: 31/10/2013.

. **Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.** Disponível em: <http://ww2.itaub.com.br/itausocial2/atuacao/olimpiada.html>. Acesso em: 31/10/2013.

BRITO, Lucia Helena; SILVA, Robson da; ROCHA, Dawnison Samuel da. **Histórias de vida e letramento: caminhos sinuosos de formacai leitora.** In: **A formação do leitor na escola pública: discursos, práticas e percursos de leitura** / Organizadores, Mônica Faris Abu-El-Haj ... [et at.]. – Teresina: EDUFPI, 2013.

CUNHA, Carla Giane Soares da. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências - recentes e experiências no Brasil.** 2006. Disponível em: www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper06.pdf. Acesso em 12/04/2016.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário.** Em Aberto. Brasília, ano 16, n.69, jan/mar., 1996. Disponível em: moodle.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=31453. Acesso em: 02/02/2015.

RAMOS, Andreia R. F; OLIVEIRA, Evanila A. de; SALES, Nivea da S. **O lugar da avaliação de desempenho no contexto escolar.** In: **A formação do leitor na escola pública: discursos, práticas e percursos de leitura** / Organizadores, Mônica Faris Abu-El-Haj et alli – Teresina: EDUFPI, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias. Porto



Alegre, ano 8, _n.16, jul/dez, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222006000200003&lng=pt&nrm=iso&userID=-2. Acesso em: 02/11/2013. TERZIA, Sylvia Bueno. A construção da leitura. Campinas: Pontes, 2002. TORRES, Carlos Alberto. Teoria Crítica e Sociológica. S Paulo: Cortez, 2003.

ZILBERMANN, Regina. **A Leitura no Brasil: sua História e suas Instituições**. Disponível em: www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html. Acesso em: 14/01/2016.





“MAS NÃO ERA ASSIM NO LIVRO!”: ANÁLISE DO PONTO DE VISTA EM LENORA, QUINTO EPISÓDIO DA SÉRIE TELEVISIVA CONTOS DO EDGAR

Edilei Reis¹⁷
Juliana Salvadori¹⁸

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo mapear as estratégias concernentes ao ponto de vista no processo de adaptação feito pela série de TV Contos de Edgar, produzida pela O2 filmes e lançada em 2003 pela Fox Brasil. É uma série de temporada única composta por 5 episódios, cada um focalizando uma personagem feminina. O enredo dos episódios entrelaça duas camadas narrativas: cada episódio foca-se em uma série de eventos referente aos personagens específicos, mas, paralela às histórias individuais de cada episódio, desenrola-se a história do protagonista, Edgar, e seu amigo, Fortunato. Os episódios são adaptações de contos famosos do escritor americano Edgar Allan Poe, do primeiro ao quarto cada episódio adapta um conto: O sorriso de Berenice é baseado em *Berenice*, Priscila é baseado em *Metzengerstein*; Iris é baseado em *O coração delator*; Cecília é baseado em *A máscara da morte rubra*. Entretanto, o quinto episódio Lenora é tecido a partir de dois contos: *O gato preto* e *O barril de amontilhado*. A análise comparativa dos contos de Edgar Allan Poe e da sua adaptação em Lenora foca-se na categorização do narrador nos contos é segundo as categorias de Friedman, como apresentadas por Leite (2002) e na construção da voz narrativa no episódio. Para tanto essa análise será baseada nas discussões acerca de adaptação fílmica de obras literárias, apresentadas por Brian MacFarlane (2007), e sobre a questão da voz narrativa em obras fílmicas, apresentada por Ismail Xavier (2015).

1. INTRODUÇÃO

Em 2003, a Fox Brasil lançou Contos do Edgar, uma série de TV produzida pela O2 filmes e que possui apenas uma temporada composta por cinco episódios – que por sua vez são adaptações de contos do escritor Edgar Allan Poe – cada um recebendo o nome de uma personagem feminina. O enredo da série entrelaça dois níveis de narrativa: cada episódio foca-se em personagens específicos envolvidos em uma série particular de eventos, entretanto, em segundo plano, desenvolve-se a história paralela de Edgar, o protagonista, e Fortunato. Os episódios, com exceção do último, são, cada um,

¹⁷ Graduando do 5º semestre em Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina.

¹⁸ Juliana Cristina Salvadori é Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, no qual, dentre outras atividades, coordena o grupo de Pesquisa Desleituradas em série: da tradução como transcrição, adaptação, refração, diáspora (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1792517921828602>). Suas principais áreas de atuação e interesse são teoria e crítica literária, leitura e formação de leitores, tradução como leitura escrita.



adaptações de um conto famoso do escritor Edgar Allan Poe: *O sorriso de BERÊ* baseia-se em *Berenice*; *Priscila* baseia-se em *Metzengerstein*; *Iris* em *O Coração Delator* e *Cecília* em *A Máscara da Morte Rubra*. Contudo, o quinto episódio – Lenora – possui algumas particularidades quando comparado aos demais, além de trazer para o centro e concluir a história de Edgar e Fortunato, ele funde dois contos de Poe: *O Gato Preto* e *O Barril de Amontilhado*.

Nesse estudo, analisamos duas cenas do último episódio da série, *Lenora*, com o objetivo de elucidar os modos pelos quais este adapta e rearranja a voz narrativa dos contos nos quais se baseia. O episódio centra-se numa série de eventos passados, envolvendo Lenora, Fortunato e Edgar, e nos efeitos desses eventos no presente. Fortunato é amigo de Edgar, assim como o Fortunato de *O Barril de Amontilhado*; Lenora é baseada na esposa de *O Gato Preto*, embora seu nome seja uma clara referência a *O Corvo*¹⁹. Tanto Fortunato quanto Lenora são trazidos para desempenhar seus papéis nesse enredo misto, no entanto, a construção do protagonista, Edgar, é bem mais complexa, pois, diferente dos outros, o protagonista não pôde apenas migrar. Edgar – o seu caráter, sua bagagem e o seu papel na história – é a junção dos protagonistas de ambos os contos, ademais, vale ressaltar que tanto um quanto o outro é narrado em primeira pessoa; *i.e.* Edgar é, não só o protagonista como também o narrador da história.

Esse artigo busca mapear as estratégias concernentes ao ponto de vista empregadas no processo de adaptação do texto fonte na primeira e na última cena do quinto episódio da série. Esta análise comparativa foca-se na categorização do narrador, nos contos, e na construção da voz narrativa em *Lenora*, para tanto, essa análise parte da discussão acerca da adaptação da voz narrativa literária para o cinema, apresentada por Brian MacFarlane em *It Wasn't Like That in the Book* (2007); da síntese da categorização do narrador, de Friedman, realizada por Ligia Leite em *O Foco Narrativo* (2002); e na questão da narração multifocal do cinema, discutida por Ismail Xavier em *O Olhar e A Voz* (1997).

2. PONTO DE VISTA: A QUESTÃO DA ADAPTAÇÃO DA VOZ NARRATIVA DA LITERATURA PARA O CINEMA

¹⁹ Ainda que não haja um episódio dedicado a *O Corvo*, há várias referências a ele ao longo da série, tais como o nome do time de um futebol, um pombo com o qual Edgar conversa e a própria Lenora.



Estamos rodeados de narrativas das mais diversas formas - em linguagem verbal, falada ou escrita, ou em linguagens não verbais, como a sonora, imagética ou simbólica – como ressalta Barthes, “A narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa” (2008, p. 19). Entretanto, apesar de tão variadas, as diversas formas de narrativa possuem elementos básicos comuns – enredo, personagem, ponto de vista e receptor. Em síntese, partindo de Scholes (1981): enredo é um processo de mudanças, “uma história o é somente porque fala sobre um processo de mudança” (p. 128, tradução nossa); personagens são as “pessoas” que habitam a narrativa e se relacionam com as mudanças do enredo, elas, ao mesmo tempo, são e não são como as pessoas reais (p. 129); ponto de vista é a forma como a história é contada, a voz que direciona as atitudes do receptor para com a história narrada (p. 133) – Scholes define ponto de vista como uma voz exterior à história, entretanto vários são os exemplos em que narrador é personagem, mesmo protagonista, da história; o receptor/leitor é aquele que recebe/lê a história – tão variados quantos as narrativas são seus receptores. Dentre os elementos supracitados, o de maior relevância para esse estudo é o ponto de vista, ou o narrador, mais especificamente no que tange à literatura e ao cinema.

O narrador de obras literárias comporta-se de modo diferente daquele de obras cinematográficas, logo, na adaptação de obras literárias para o cinema, tem-se a questão que norteia esse atrito: De que modo o cinema (des) lê o narrador da obra literária e o transforma em narrador cinematográfico? Em “It Wasn’t Like That in the Book” (2007), Brian MacFarlane discute a questão da adaptação da voz narrativa do romance para o filme, segundo ele uma das suas motivações para escrever esse atrito foi a resenha feita por Helen Garner à última adaptação fílmica de Anna Karenina, de acordo com MacFarlane:

Sua [de Helen Garner] afirmação de que a maior “fonte de energia” de um romance é a sua “voz narrativa” pode ser irrefutável, mas ela vai além ao insistir que “nada disponível ao cinema mainstream...é capaz de traduzir a autoridade da voz narrativa” (1997, B27), neste ponto ela está simplesmente ignorando – ou sendo ignorante a – a natureza da narração fílmica. (MACFARLANE, 2015, p. 2, tradução nossa)

A narração literária e a cinematográfica têm, cada uma, suas próprias limitações e potências, métodos, estratégias e ferramentas para alcançar seus objetivos. A noção de que a adaptação é inferior ao texto de fonte – nesse caso específico, de que o filme é incapaz “de traduzir a autoridade da voz narrativa” – parte do princípio de que a adaptação é inferior ao original, devendo limitar-se a imitá-lo. Mencionando Stam,



Amorin (2013, p. 21) ressalta, “é necessário, então, enxergarmos a adaptação não como subordinada à obra de partida, mas sim entendê-la como uma nova obra, produto de outro ato criativo.” Essa é uma questão basilar para quem se propõe a estudar/analisar adaptações, tanto de modo geral – como fenômeno – quanto em uma obra, ou conjunto de obras, específica (s).

O Quinto episódio da série *Contos do Edgar* dissolve a voz narrativa dos contos em uma miríade de elementos cinematográficos, como o foco da câmera, a performance dos atores em cena, sons e músicas extra-diegéticas, *voice-over*, cinematografia, corte e edição. No início de *O Barril de Amontilhado*, o narrador apresenta o protagonista, tanto seu caráter quanto seu conceito de vingança:

As mil afrontas de Fortunato, eu as suporrei o melhor que pude; mas quando passou destas ao insulto, jurei vingança. Mas você, que conhece tão bem a natureza de minha alma, não há de imaginar que proferi uma única ameaça. Ao fim e ao cabo, eu me vingaria, isso era ponto pacífico, irrevogável – e, sendo irrevogável, a decisão excluía toda idéia de risco. Não devia apenas punir, mas punir impunemente. Um mal não está reparado se o vingador represália recair sobre quem o repara. Como não está reparado se o vingador não puder se revelar a quem cometeu o mal. (POE, [s.d.], p. 1)

Em *Lenora*, a descrição da natureza do protagonista é convertida no comportamento do personagem e as elucubrações deste sobre vingança são apresentadas por um *voice-over*. O episódio ainda lança mão de um efeito de *zoom* gradual que aproxima o espectador do personagem, uma espécie de mergulho nos seus pensamentos, neste ponto, as imagens e sons que nos são apresentados tem seu pondo de origem na mente do personagem: os flashbacks mostrando o momento em que Fortunato mata Lenora, não são mais que suposições feitas por Edgar, eles mostram o que Edgar pensa ter acontecido com base nas suas memórias e nas evidências que ele acredita ter encontrado. A escala de cores e a música de fundo contribuem para criar uma atmosfera de tensão e suspense enquanto o *voice-over* verbaliza os pensamentos do personagem.

Como apontado por Helen Garner, a voz narrativa das obras literárias geralmente parece desaparecer nas suas adaptações para o cinema, entretanto, vale ressaltar que mesmo no campo da literatura, autores como Henry James e Percy Lubbock defendem a ideia de uma narração na qual os fatos pareçam narrar a si próprios (LEITE, 2002). Ademais, o cinema não mata a voz narrativa, ele apenas a rearranja em várias outras instâncias, como já mencionado, a própria linguagem verbal ainda é largamente utilizada, apesar de já não ser a esfera narrativa soberana, pois, enquanto na literatura a linguagem verbal sozinha é capaz de formar e dirigir o narrador – bem como os



personagens, o enredo, o local, etc. – no cinema, como chama atenção Ismail Xavier (1997), múltiplas instâncias assumem juntas o papel de narrador da história. A transmutação das palavras do narrador literário em outras instâncias narrativas produz o efeito almejado por Henry e Lubbock e criticado por Garner: causam a impressão de que não há uma voz narrativa que rege/interfere na narração da história, quando na verdade há não só uma, mas várias vozes narrando simultaneamente.

Avançamos agora para a penúltima cena do episódio, nela Edgar guia Fortunato pelo porão do seu antigo bar em busca da amontilhada, eles chegam a um cubículo escuro, nele Edgar subitamente algema Fortunato à parede, chocado ao ponto de não conseguir esboçar reação, Fortunato se limita a olhar para Edgar e chacoalhar o braço algemado. Os dois iniciam um diálogo e logo em seguida Edgar ilumina um dos cantos da cela, revelando o corpo de Lenora, sua esposa desaparecida, em avançado estado de decomposição ele então acusa Fortunato de ser o assassino, apresentando como prova a arma do crime, a navalha de Fortunato que estava junto ao corpo. Um primeiro *flashback* confirma que a navalha de fato pertencia a Fortunato, todavia, após Fortunato defender-se afirmando ter dado a navalha a Edgar muito tempo atrás, um novo *flashback* prova que Fortunato diz a verdade, agora é Edgar quem parece chocado. Em seguida mais um *flashback* mostra o momento em que Edgar, com a navalha em punho, avança contra Plutão, o gato que ele já havia matado, e, no ímpeto de matar a “coisa do demônio” ele acidentalmente mata Lenora que se entrepôs em seu caminho para tentam impedi-lo. Contudo, tem-se um novo *plot twist*, Edgar opta por refutar essas memórias preferindo a sua versão dos fatos e levando a cabo a sua “vingança”.

A cena do porão é, toda ela, sombria; até o momento em que o corpo de Lenora é revelado não há som exceto aqueles produzidos pelos personagens - movimentação e diálogo -, criando uma sensação de isolamento total, como se nada mais houvesse, ou importasse, além deles e aquele porão, mas, quando o corpo é revelado, uma música de fundo explode, vinda de algum lugar para além dos fatos narrados, um ritmo grave e rápido. O início da música marca o momento em que Fortunato percebe a gravidade da situação e o momento em que os nervos se exaltam. No primeiro *plot twist*, enquanto Edgar está em choque pelo reconhecimento de suas ações, a música de fundo para totalmente e continua assim até o segundo o momento em que Edgar decide ignorar as suas lembranças e escolher a sua versão da história, a música então retorna numa nova explosão, tão forte e marcante quanto o desespero de Fortunato.



Devido ao desenvolvimento tecnológico da área, o cinema – e as séries televisivas – privilegiaram uma experiência de ponto de vista que era considerada marginal, mais tarde nomeada como *Camera Eye Narrator*, cujo princípio básico é o de mostrar ao invés de contar. O cinema parece então ecoar a famosa citação do diretor de cinema americano, D. W. Griffith, “A tarefa que estou tentando cumprir é sobretudo fazê-lo ver”. Toda via, como já mencionado, essa tendência a esconder a existência do narrador tanto quanto possível não é exclusiva do cinema, nem tão pouco, implica que a força narrativa deste esteja restrita às as imagens, como se essas fossem sua única instância narrativa. Como vimos, vários elementos, como *voice-over*, sons extra diegéticos, flashbacks, frame e cinematografia, constroem juntos um narrador-mosaico, no qual as peças nem sempre se encaixam e as cores nem sempre conversam, entretanto, a imagem que formam ao trabalharem juntos não é, por isso, menos bela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, A. M. Da tradução intersemiótica à teoria da adaptação intercultural: estado de arte e perspectivas futuras. *Itinerários*, nº 36, p. 15-33, jan/jun, 2013.

BARTHES, Roland. Introdução a análise estrutural da narrativa. In: _____; et al. **Análise estrutural da narrativa**: pesquisas semiológicas (Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto). 7 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008, p. 19 – 62, 300p.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. A teoria do foco narrativo: Henry James and Percy Lubbock. In: _____. **O foco narrativo**. Ed 10. São Paulo: Ática, 2002, p 12-15.

_____. A tipologia de Norman Friedman. In: _____. **O foco narrativo**. Ed 10. São Paulo: Ática, 2002, p 25-70.

LENORA. Direção: Pedro Morelli. In: **CONTOS do Edgar**. Produção: Fernando Meirelles. [s.l.]: Fox Brasil, 2013. cap. 5 (26 min), color.

MacFARLANE, Brian. It wasn't like that in the book. In: WELSH, M. James; LEV, Peter, 157ditors. **The literature/film reader**: issues of adaptation. USA: Scarecrow Press, 2007, p 3 – 13. Disponível em: <<http://www.fantomfilm.cz/www/kriz/brianmcfarlane.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

POE. Edgar Allan. O barril de amontilhado. Disponível em:<<http://stoa.usp.br/gabrielamorandini/files/2130/12069/2+O+Barril+de+Amontillado+-+Edgar+Allan+Poe+OK.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2015.

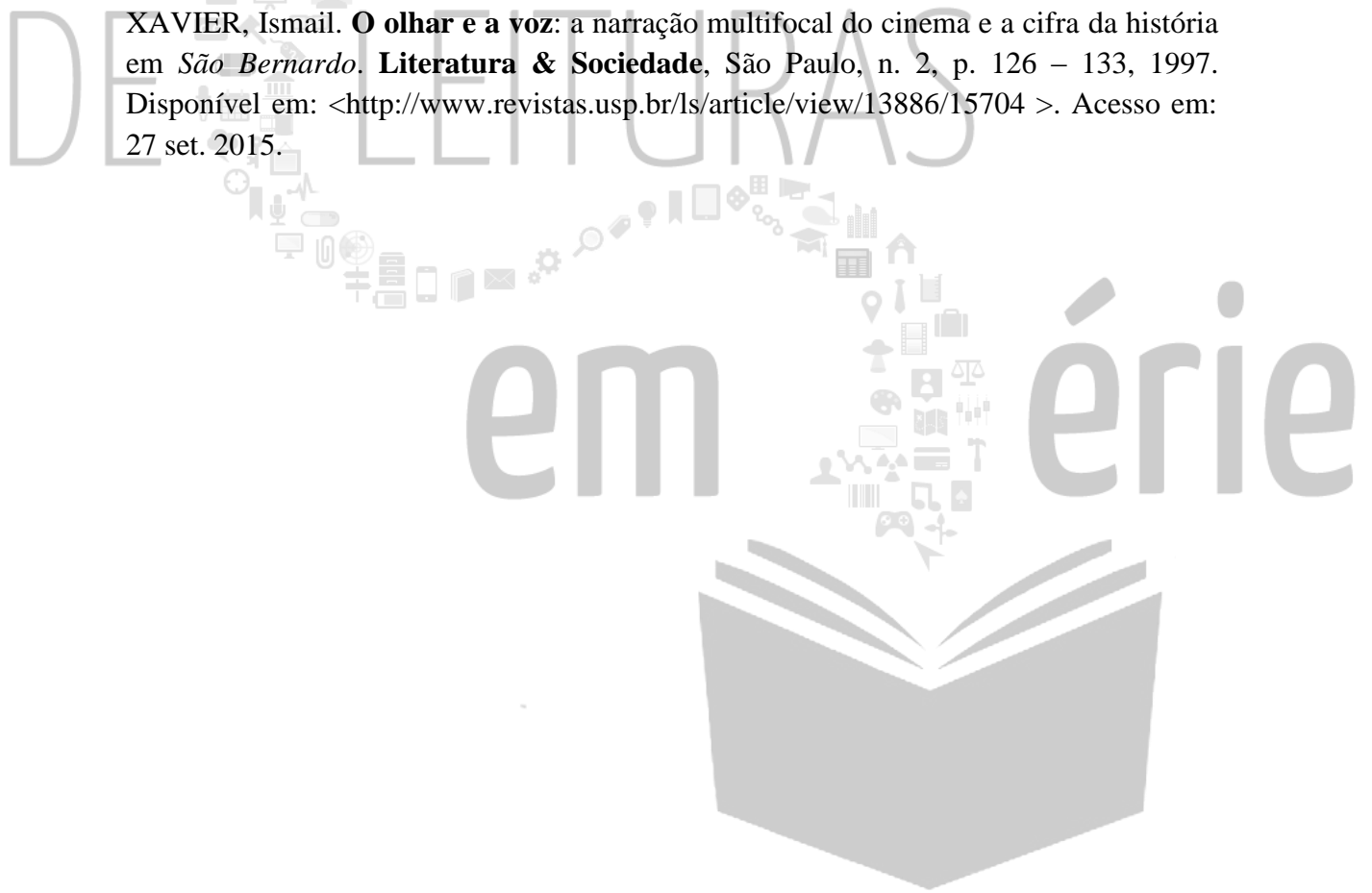


SCHOLES, Robert. The elements of fiction. In: **Elements of literature**. Oxford:OUP, 1981, p. 121 – 139.

WEBBOOKS (Org). The black cat . in: _____.**Complete Tales and Poems by Edgar Allan Poe**. [s.d.]a. p. 38 – 4. Disponível em: <<https://maggiemcneill.files.wordpress.com/2012/04/complete-ales-and-poems-of-edgar-allen-poe.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

_____. The cask of amontillado. in: _____.**Complete Tales and Poems by Edgar Allan Poe**.p. 65 – 71. [s.d.]b. Disponível em: <<https://maggiemcneill.files.wordpress.com/2012/04/complete-ales-and-poems-of-edgar-allen-poe.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

XAVIER, Ismail. **O olhar e a voz**: a narração multifocal do cinema e a cifra da história em *São Bernardo*. **Literatura & Sociedade**, São Paulo, n. 2, p. 126 – 133, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/l/article/view/13886/15704> >. Acesso em: 27 set. 2015.





CULTURA VISUAL E PRÁTICAS DE LEITURA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Edilene Alcântara Ribeiro Rios (UNEB)¹
Keila Souza dos Santos (UNEB)²

RESUMO: O presente artigo apresenta uma discussão acerca dos conceitos que fundamentam as práticas de leitura na cultura visual, tendo por objetivo compreender práticas pedagógicas do uso das imagens na perspectiva do letramento como prática social. Ao olharmos os diversos espaços que percorremos em nosso cotidiano encontramos inúmeras imagens, as quais requerem leitura, reflexão e análise crítica. Sob este prisma, compreendemos que no mundo em que vivemos, caracterizado pela circulação social de um grande e diversificado volume de informações e imagens, a capacidade de ler e interpretar textos em múltiplas linguagens é imprescindível, na qual exige competências e habilidades necessárias a formação de leitores proficientes. Neste viés, buscaremos refletir sobre a importância da cultura visual na educação como possibilidade de aprendizagem para além de leitura de imagens e, teceremos ainda, algumas considerações referentes aos desafios da formação docente na contemporaneidade. A partir dessa perspectiva, debruçamo-nos nos estudos bibliográficos a partir das discussões de Hernández (2000), Chaplin e Walker (2002), Martins (2005; 2010), Nóvoa (2002), Lindstrom (2009), Quintana (2012), Darras (2009), Tardif (2003), Santaella (2013), Luckesi (2000), Silva Júnior (2010) dentre outros, os quais nos convidam a pensar na relevância e complexidade do tema a que propomos abordar.

Palavras chaves: Cultura visual; Práticas de leitura; Formação docente.

ABSTRACT: This article presents a discussion of the concepts that underlie the reading practices in visual culture, aiming to understand pedagogical practices the use of images in the perspective of literacy as a social practice. When we look at the various spaces we travel in our daily lives we find numerous images, which require reading, reflection and critical analysis. In this light, we understand that the world we live in, characterized by social circulation of a large and diverse amount of information and images, the ability to read and interpret texts in multiple languages is essential, which requires skills and abilities required for training proficient readers. This bias, seek to reflect on the importance of visual culture in education as a possibility of learning as well as the image playback and will weave even some statements relating to the challenges of teacher education in contemporary times. From this perspective, text looks us in bibliographical studies from Her-nández discussions (2000), Chaplin and Walker (2002), Martins (2005; 2010), Nóvoa (2002), Lindstrom (2009), Quintana (2012), Darras (2009), Tardif (2003), Santaella (2013), Luckesi (2000), Silva Junior (2010)

¹ Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia-MPED/ Campus IV/ Jacobina- Bahia e Professora da Educação Básica. Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Linguagem e Diversidade, formação, educação básica e discursos- DIFEBA. edleneribeiro@hotmail.com

² Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia- MPED/Campus IV/ Jacobina- Bahia e Professora da Educação Básica. Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Linguagem e Diversidade, formação, educação básica e discursos- DIFEBA. keilasouza@gmail.com



among others, which invite us to think about the relevance and complexity of the issue we propose to address.

Key words: Visual Culture; Reading practices; Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

As imagens favorecem a produção e disseminação de conhecimentos e ideologias, influenciam comportamentos e redimensionam as experiências a partir de um olhar crítico. Neste estudo, evidenciamos questões relacionadas à formação de leitores proficientes e a reflexão sobre as relações entre educandos e imagens e sua interrelação com o processo de ensino e aprendizagem decorrentes de um processo dinâmico e interativo.

No mundo em que vivemos, caracterizado pela circulação social de um grande e diversificado volume de informações, a capacidade de ler e interpretar textos em múltiplas linguagens é imprescindível, visto que o advento do computador e da web 2.0 apontam transformações sociais e tecnológicas.

Nesta ótica, é importante percebermos que o aluno é reconhecido como sujeito social protagonista na construção de conhecimento e capaz de atribuir significado a leitura de imagens como prática social, daí a relevância de desenvolver práticas favoráveis à compreensão da cultura visual em consonância aos desafios da contemporaneidade.

Podemos perceber o quanto é urgente reconhecer a importância da cultura visual no processo de ensino e da aprendizagem, sendo necessário incorporar como objetivo a promoção de práticas pedagógicas, cujas ações devem focar nas políticas de formação de leitores proficientes.

Nesta perspectiva, é imprescindível a efetivação de espaços formativos, de forma que proporcione orientações não apenas de questões conceituais acerca do tema abordado, mas principalmente, de proposições sobre as metodologias para utilizá-las em sala de aula.



2. CULTURA VISUAL E LITURA DE IMAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS DAS PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação exige uma linguagem que reúne imagens, sons, cores e movimentos dentre outros, constituindo como desafio desenvolver o domínio pleno das múltiplas linguagens que possibilite a interpretação dos múltiplos textos.

Com base nestas reflexões apresentadas, observamos que trabalhar com a cultura visual, não significa apenas apresentar uma imagem para identificação de elementos e ser um mero consumidor de informações, mas refletir, analisar com um olhar crítico, apresentar posicionamentos, emitir julgamentos e desenvolver as capacidades de compreensão, interpretação e argumentação. Por conseguinte, compreender elementos inerentes à leitura de imagens como aspecto do desenvolvimento do letramento constitui uma aprendizagem fundamental para a inserção dos indivíduos na sociedade letrada e globalizada.

O docente precisa atentar-se as novas configurações da cultura visual bem como identificar suas respectivas contribuições na efetivação do desenvolvimento das múltiplas linguagens. Isto remete a necessidade de uma proposta de ensino que valoriza as práticas de leituras de imagens nas diferentes situações comunicativas como exercício de indagação e de reflexão crítica.

Os estudos sobre a cultura visual mostram que as imagens presentes em nosso cotidiano são fundamentais na formação de uma cultura crítica nas crianças, jovens e adultos. Fundamentada nessa visão, Hernández (2000, p. 52) nos ensina que “a cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos, o mundo e seus modos de pensar-se.”

Contudo, para não nos limitarmos a uma definição estritamente descritiva do termo, vale a apresentação das questões discutidas por Chaplin e Walker (2002, p. 42) que ressaltam a relação recíproca entre as imagens criadas e o modo como vemos a realidade, dizendo que “vemos determinadas pinturas como retratos realistas do mundo e, por sua vez, as pinturas podem influenciar o modo como percebemos a realidade”.

Martins (2010) também colabora com estas discussões ao argumentar que “como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar aos alunos e professores oportunidades para discutir e posicionar sobre dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas.” E o respectivo autor



anuncia as potencialidades das práticas pedagógicas desenvolvidas com a cultura visual.

Trabalhar pedagogicamente com essas imagens, temas e questões, ajuda a entender como e porque certas influências são construídas, a desenvolver uma compreensão crítica em relação às visualidades e representações da cultura visual, mas, sobretudo, a vivenciar e aprender um sentido de discernimento, de crítica e autocrítica. (Martins, 2010, p. 29)

Este é um aspecto educativo preponderante na cultura visual, à medida que as imagens representam uma maneira de conhecer a si, o outro e o mundo, daí a relevância de pontuarmos um trabalho em sintonia com os desafios atuais.

Neste viés, encontraremos a demanda de desenvolver no cotidiano escolar atividades voltadas para a cultura visual e a necessidade de propiciar condições para o desenvolvimento da alfabetização visual e do letramento visual. Hernández (2000) destaca que “estamos imersos numa avalanche de imagens e que é preciso aprender a lê-las e interpretá-las para compreender e dar sentido ao mundo em que vivemos.”

Hernández (2000, p. 115) também ressalta que “a apropriação crítica da chamada cultura visual pode contribuir para a compreensão do ser humano e das transformações do mundo e pode inclusive emancipar o homem para ler de maneira mais coerente e sensível o mundo que o cerca.” O respectivo autor (2007, p. 24) complementa que “além de decifrar códigos verbais pela escrita, o indivíduo contemporâneo precisa estar apto à leitura e interpretação outros textos como os visuais, os auditivos, os corporais, e aqueles que se utilizam de múltiplas mídias.”

Concordando com Quintana (2012), ao anunciar que “a educação pela imagem deve ser proposta sob a égide da criticidade. Assim, poderemos saber como lê-la e como vê-la e, nesse sentido é necessário buscar o obtuso e não só o óbvio.”

Concordando com este pensamento, Martins (2005, p.143) corrobora ao colocar a complexidade das imagens.

A imagem é uma elaboração complexa, preñe de significados e interpretações, que depende de uma rede de informações, convenções e interações sociais que não operam de forma linear. Os significados não são fixos e não existe uma lógica especial que permita interpretação determinante de seus sentidos. O sentido, enredado em camadas de sensações, acepções, torna-se, por isso mesmo multireferencial. (Martins, 2005, p.143)

Ao discutir esta questão, Darras (2009, p. 22), explica com muita propriedade as questões relacionadas à cultura visual na educação.



Promover uma educação para a cultura visual e midiática é acompanhar e tornar claro o seu consumo, mas também desenvolver esclarecimentos sobre sua prática. Esses são desafios contemporâneos e relevantes com os quais a educação deverá lidar. Ela poderá permitir o desenvolvimento de um pensamento visual e criativo por meio do design e do desenho e restituir à educação visual um lugar bem maior do que aquele que ela ocupa quando se limita ao estudo da arte. (Darras, 2009, p. 22)

Nesta direção, é pertinente ressaltarmos que um trabalho com foco na cultura visual deve levar em consideração os aspectos formais, os efeitos de sentido, as condições gerais de produção bem como observar como os discentes se posicionam criticamente, passa a ser leitor, interprete e crítico das imagens presentes em seu cotidiano.

A partir dessa compreensão pode-se avaliar, o quanto é imprescindível às articulações estabelecidas entre as múltiplas linguagens bem como proporcionar aos alunos diversas vivências e conhecimento dos espaços que permeiam a cultura visual.

Destacamos que ao tratar das práticas de letramento neste contexto, Rojo (2009, p. 75) por sua vez, toma a categoria letramentos múltiplos como referência para compreender as práticas de leitura e escrita, visto que os novos tempos pedem novos letramentos.

O conceito de letramentos múltiplos é complexo devido mudanças e desafios que se apresentam na contemporaneidade. A circulação de informações nos meios digitais, além de encurtar as distâncias espaciais e temporais, provoca mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos na sociedade. (Rojo, 2009, p. 75)

A ação mediadora do educador ao usar as imagens deve favorecer a criação de espaços interativos e criativos, visto ser imprescindível proporcionar aos alunos diversas vivências e conhecimento dos espaços que permeiam a cultura visual. Tendo como foco de trabalho contribuir com a formação do indivíduo e transformar as formas de pensar e produzir conhecimento, pois trata-se de um momento para reconstruir os saberes produzidos na sala de aula e a instituição escolar tem um papel muito decisivo neste contexto.

Ao tratar sobre a importância da cultura visual Lindstrom (2009) defende que:

O conhecimento da cultura visual não só através da análise, do entendimento, do descortinamento, etc., mas também em termos de estética, fascinação, experiência, envolvimento e participação. Por isto, o professor de arte deve ser capaz de mudar a perspectiva de observadores para aquela de participantes. (Lindstrom, 2009, p. 17)



Portanto as intervenções efetivadas neste processo educativo implicam mudanças que evidenciam o quanto as participações dos sujeitos envolvidos convergem com a constituição de um ambiente escolar como espaço de construção coletiva de conhecimento, que leva em consideração a pluralidade de vivências e saberes.

3. CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É pertinente elencarmos a importância da formação continuada para efetivação de práticas pedagógicas significativas e contextualizada na cultura visual, visto que o contexto atual requer um docente em constante formação, permeada pelos aspectos múltiplos que o caráter complexo da sociedade exige.

Destacamos aqui, as dimensões que estão implicadas no processo de formação dos docentes a partir das considerações elencadas por Santaella (2013, p. 27) ao compreender a interrelação entre a prática pedagógica e os desafios da contemporaneidade oferece-nos apoio, quando trata do sujeito enquanto agente transformador da sociedade.

Quem ganha com essa complementaridade é o ser humano em formação pelo acréscimo de possibilidades que a ubiquidade lhe abre. Por isso mesmo, mergulhar no jogo das complementaridades deveria ser o mote para nós educadores em prol de formas de aprendizagem que estejam em sintonia com os sinos que tocam no nosso tempo. (Santaella, 2013, p.27)

Argumentamos, ainda, com base no referencial aqui abordado, que o docente é sujeito que produz saberes na sua prática, daí a essência das experiências vivenciadas nas relações entre professores e alunos como sujeitos que ensinam e aprendem em concomitância.

Além disso, Luckesi (2000) afirma que “será sujeito da leitura o leitor que ao invés de só reter informações fizer o esforço da compreensão da mensagem.” Do ponto de vista pedagógico conforme explicita Silva Júnior (2010, p. 7) esta prática “requer uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho.”



Como podemos destacar, a formação profissional é resultante de um exercício reflexivo que requer conhecimentos técnicos para planejar, na medida que precisamos conhecer e aprender as diversas maneiras de trabalhar com a cultura visual.

Em conformidade com estas discussões Nóvoa (2002, p. 3) traz contribuições a cerca do papel do professor.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrados para o aperfeiçoamento e a inovação. (Nóvoa, 2002, p. 3)

Os fundamentos das práticas docentes permeiam reflexões sobre os processos de formação como aprendizagem permanente e aspecto indissociável do desenvolvimento profissional de igual modo Nóvoa (1992, p. 28) aponta que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

O que condiz, perfeitamente, com Tardif (2003) ao propor “uma formação profissional baseada em uma epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização.”

As discussões precedentes sustentam a afirmação do quanto à formação docente é requisito ímpar para proporcionar mudanças significativas no ambiente educacional, propiciando uma aprendizagem contínua no exercício da docência, tornando-a criativa, crítica, conectada ao contexto atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que diversas discussões têm permeado o campo educacional na contemporaneidade, uma delas, perpassa pela ressignificação das práticas de leitura cultura visual. É imprescindível ressaltarmos que o tema em estudo é complexo e não permite neutralidade no modo de efetivar as práticas de leitura e escrita no contexto escolar, pois trata-se de um processo dinâmico e interdisciplinar. Dessa forma requer dos educadores conhecimentos, competências e habilidades para mediar à leitura e produção de imagens, o que demanda empreendimento na formação continuada.



A partir deste estudo podemos pontuar que a cultura visual na prática pedagógica deve propiciar o exercício da função intrínseca da instituição escolar no processo de formação de cidadãos bem como estabelecer como compromisso a formação e desenvolvimento das habilidades cognitivas, reflexivas e críticas em cada aluno.

De modo geral, os aspectos que se apresentam no presente estudo destacamos o esforço empreendido, a prática de exercitar o diálogo e o pensamento crítico, estabelecendo uma conexão entre as práticas escolares e a vida cotidiana, tornando a instituição escolar numa comunidade de aprendizagem.

Portanto, neste estudo evidenciamos uma discussão acerca das questões relacionadas às práticas docentes na cultura visual, desta forma a partir da relação entre teoria e prática, de forma a compreender como potencializar o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura como parte concomitante do processo formativo do sujeito crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAPLIN e Walker. **Cultura Visual e Infância** In Cunha, Susana Rangel Vieira da. 31 Reunião da ANPED, na mesa **Cultura visual, gênero, educação e arte**, em outubro de 2008, em Caxambu, MG.

COLL, Cesar. **Psicologia da Educação Virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Cultura Visual na Infância**. 31 Reunião da ANPED, na mesa **Cultura visual, gênero, educação e arte**, em outubro de 2008, em Caxambu, MG

GOMES, Antenor Rita e Silva, Núbia Oliveira da. **Imagem e conhecimento de sentidos moventes, emergências e aprendizagem**. Reu, Sorocaba. São Paulo, v.39, n 2, p 451-461, dezembro, 2006.

HALL, Stuart. HALL, Stuart. **The Work of Representation**. In: HALL, Stuart.(Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional*. Trad. Ana Duarte. Editora Mediação, Porto Alegre: 2007.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000. _____ **Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional**. Trad. Ana Duarte. Editora Mediação, Porto Alegre: 2007

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora, 1999.

LIMA, Elvira. **Indagações Sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano**. 2008. Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br>>.

LINDSTRÖM, Lars (Org.). **Nordic visual arts education in transition**. Stockholm: Swedish Research Council, 2009.

MARTINS, Raimundo. **Educação & Linguagem**, v. 13 • n. 22 • 19-31, jul.-dez. 2010.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e de ódio*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Trad. en castellano Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós, 2003.

NÓVOA, A. ET. AL. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

QUINTANA, Á.; DUSSEL, I. **Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación**. Curso: Educación, i mágenes y medios. Grupo 8. 2012. Disponível em: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845>. Acesso em: 13 dec. 2012.

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

SANTAELLA, Lucia. **Linguagem líquida na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio-agosto, 2006.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2007.

WALKER, John A., CHAPLIN, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.



O TEXTO MULTIMODAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS DE LETRAMENTOS

Edilene Alcântara Ribeiro Rios (UNEB)³
Rafaela Santos Araújo (UNEB)⁴

RESUMO: O presente trabalho discute acerca das potencialidades dos textos multimodais – aqueles que empregam duas ou mais modalidades de códigos semióticos, enquanto elemento norteador de práticas significativas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Propomos que tais textos sejam trabalhados com vistas para a pluralidade de significados que contemplam, uma vez que são híbridos por excelência, no intuito de contribuir para a formação de sujeitos letrados. Ao percebermos a grande diversidade de produções multisemióticas circulando nos mais distintos espaços sociais, concluímos que à escola emerge a necessidade de trabalhar de forma mais aprofundada com tais produções, uma vez que a gama de sentidos que as mesmas contemplam, acabam, por vezes, passando despercebidos diante de leitores não tão atentos. Se os textos que circulam na sociedade são multi (multimodais, multisemióticos) a escola precisa estabelecer mediações que favoreçam multiletramentos. Desse modo, propomos que nas aulas de Língua Portuguesa, lugar de texto por excelência, tais produções venham a receber um tratamento mais abrangente, onde a análise esteja para além do código escrito, perpassando pelos tantos outros elementos que abarcam significados em uma composição textual. Destarte, o cerne da discussão consiste em favorecer reflexões acerca de como abordagens multimodais em sala de aula, mostram-se como uma viável alternativa para a formação de leitores proficientes, capazes de compreender e integrar-se, com êxito, às distintas práticas de letramento requeridas pela sociedade atual. Para maior fundamentação, ancoraremos as discussões aqui suscitadas em estudos desenvolvidos por estudiosos da área, a citar: Dias (2012), Dionísio (2011), Gomes (2004), Rocha (2007), Rojo (2009; 2012), Vieira (2007), entre outros que nos apresentam significativas discussões acerca da necessidade de a escola estender seu olhar para além do trabalho com o texto puramente verbal, na medida em que outros letramentos são igualmente importantes e necessários para a formação de leitores proficientes, nos ditames da contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade – práticas de leitura - letramentos.

³ Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia – Uneb Campus IV, Linha de Pesquisa: Formação, linguagens e identidades; Membro dos Grupos de Pesquisa: 1-Cultura Visual, Educação e Linguagens (Cult-vi) e 2 – Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA); Professora da Educação Básica. E-mail: edleneribeiro@hotmail.com

⁴ Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia – Uneb Campus IV, Linha de Pesquisa: Cultura escolar, docência e diversidade; Professora da Educação Básica. E-mail: rafaelaraujo_21@hotmail.com



ABSTRACT: This paper discusses about the potential of multimodal texts - those that employ two or more modes of semiotic codes, while guiding element of significant practices of reading in Portuguese classes. We propose that these texts are worked overlooking the plurality of meanings that include, since they are hybrid par excellence, in order to contribute to the formation of literate subjects. To realize the great diversity of multisemióticas productions circulating in widely different social spaces, we conclude that the school emerges the need to work more fully with such productions, since the range of meanings that they come, just sometimes passing unnoticed before not as attentive readers. If the texts circulating in society are multi (multimodal, multisemióticos) the school needs to establish mediations favoring multiliteracies. Thus, we propose that the Portuguese classes, place text par excellence such productions will receive more comprehensive treatment, where the analysis is beyond the written code, passing by the many other elements that encompass meanings in a textual composition. Thus, the discussion of the core is to promote reflections about how multimodal approaches in the classroom, show up as a viable alternative to the formation of proficient readers, able to understand and integrate successfully the different practices of literacy required by today's society. For more fundamentally, will anchor the discussions raised here in studies developed by researchers in the area, quote: Days (2012), Dionysus (2011), Gomes (2004), Rocha (2007), Rojo (2009; 2012), Vieira (2007), among others who have meaningful discussions about the need for the school to extend their gaze beyond the work with the text purely verbal, to the extent that other literacies are equally important and necessary for the formation of proficient readers, the dictates of contemporary times.

KEYWORDS: Multimodality - reading practices – literacies.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade nos vemos, cada vez mais expostos a uma diversidade muito grande de gêneros textuais, o que acaba por requerer maiores e novas competências leitoras/escritoras dos indivíduos que se vêm imersos neste novo contexto. Destarte, cada vez se faz mais notório que nesse cenário marcado pelo adágio capitalista: “tempo é dinheiro”, a linguagem tem sido influenciada por uma tendência regida pela objetividade, o que tem favorecido o uso acentuado de outras semioses, sobretudo, a visual. Nessa perspectiva, é possível afirmar que os textos multimodais – aqueles que empregam duas ou mais modalidades de códigos semióticos, estão em alta.

Este novo cenário faz, também, surgir a necessidade de uma nova postura da escola, que deve está pautada no favorecimento de novas práticas de letramento, onde haja um enfoque para uma formação ancorada em novos letramentos, dentre eles o visual, pois



conforme recomendam (Kress e Van Leeuwen, 2001, *apud*: Rocha, 2007, p. 61) “A comunicação visual tem de sair do domínio apenas de especialistas ou de elites, e passar cada vez mais para o domínio público”. Desse modo, a escola estará possibilitando a formação de leitores cada vez mais proficientes, capazes de circular em distintas esferas de atividades sociais de usos da linguagem, visto que: “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. (Dionísio, 2011, p. 138)

Considerando que os textos multimodais ocupam um espaço privilegiado de significação na sociedade atual, compreende-se que cabe ao professor de Língua Portuguesa promover análises com discussões aprofundadas sobre os processos de produção e recepção de tais textos.

O trabalho com os textos multimodais vêm sendo sugeridos, inclusive, por documentos que visam subsidiar o ensino da Língua Portuguesa, a saber: Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio, já se fazem notáveis em alguns livros didáticos e seus usos têm sido defendidos como relevante para a construção da criticidade dos alunos, já que ao ler/ analisar um texto formado por diferentes semioses, o aluno/ leitor/interlocutor estará utilizando-se de um conhecimento maior dos recursos da língua. Tais aspectos fazem emergir a necessidade de a escola estender seu olhar para além do trabalho com o texto puramente verbal, na medida em que outros letramentos são igualmente importantes e necessários para a formação de leitores proficientes, nos ditames da contemporaneidade.

2. O DOMÍNIO DA MULTIMODALIDADE NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS CONTEMPORÂNEAS E A NECESSIDADE DE NOVAS ABORDAGENS DOS MESMOS PELA ESCOLA

Por séculos, o texto verbal (centrado na palavra) foi considerado a principal forma de apresentação de mensagens. Todavia, nas últimas décadas, impulsionadas pelo avanço tecnológico, outras formas textuais têm se destacado de forma bastante acentuada. Os textos multimodais passaram a ser cada vez mais utilizados, extrapolando os ambientes digitais e adentrando nos impressos (inclusive, no livro didático) e, por sua



vez, conclamam novos letramentos, na medida em que orquestram em sua composição imagens e outras semioses, implicando múltiplas formas de significar.

Nos últimos anos, estudos na área de linguagem têm apontado a necessidade de a escola trabalhar na perspectiva do letramento, o que pressupõe a preocupação com uma formação para além da alfabetização funcional, propiciando que o aluno ao se apropriar de técnicas de leitura e escrita, seja capaz de usá-las, autonomamente, em contextos sociais diversos, sendo capaz de interpretar, compreender, criticar e intervir em realidades circundantes.

Com o advento da tecnologia, novas formas de comunicação têm ganhado espaço, impulsionando o surgimento de novos gêneros textuais, gêneros estes, cada vez mais, marcados pelo fenômeno da hibridização. Desse modo, novas abordagens acerca dos conceitos de leitura e de texto têm surgido. Para Gomes:

Essa noção de leitura e de texto – hoje corrente – extrapola a ideia de leitura como decodificação do texto escrito e abre perspectivas para reflexões em torno da relação dos textos de leitura escolar com o currículo. Se tudo é passível de leitura, todos os textos podem ser tomados como material de leitura escolar. (Gomes, 2004, p. 30)

Os textos que ora circulam, em massa, na sociedade contemporânea são nitidamente constituídos por diferentes semioses. Nesse ínterim podemos destacar o uso do código verbal (a palavra) associado a imagens, cores, fontes e formatações variadas, que por vezes, se unem também a sons e movimentos requerendo significações que, normalmente, estão para além do aparente. Tais textos têm sido denominados: multimodais. Vieira (2007) nos afirma que no contexto da multimodalidade “as práticas textuais compõem-se de diferentes linguagens semióticas, que podem abrigar a fala e a escrita, a comunicação visual e sonora, além de utilizarem os recursos computacionais e tecnológicos.” (Vieira, 2007, p.24). Em virtude disso, tem surgido nos últimos anos estudos apontando para perspectivas de letramento(s) ou nas palavras da professora Roxane Rojo, como sugerem seus títulos de 2009 e 2012, a necessidade atual é de letramentos múltiplos ou multiletramentos.

Paralelo às discussões supracitadas, os indicadores dos principais programas de avaliação externa, às quais os estudantes brasileiros da Educação Básica têm sido submetidos, a citar: O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), têm apresentado resultados, no mínimo, preocupantes, por revelarem que a educação brasileira ainda apresenta acentuados índices de insucesso.



Os mencionados sistemas/programas de avaliação visam avaliar as competências construídas pelos alunos durante seus percursos escolares. Dentre as competências avaliadas há uma atenção especial para a capacidade leitora. Rojo (2009) destaca:

O PISA tem uma concepção cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, gráficos e mapas retirados de atlas, diagramas, os quais constituem práticas de leituras escolares e não escolares. [...] O ENEM e o SAEB aproximam-se mais de uma concepção discursiva da leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e a materialidade lingüística dos textos (e as capacidades cognitivas de leitura mencionadas na grade do PISA), mas também a sua situação de produção. (Rojo, 2009, p. 31)

Em ambos os instrumentos de avaliação, acima mencionados, há um nítido enfoque para o trabalho com gêneros textuais diversos, possibilitando o contato do aluno com múltiplas fontes de linguagem. Mas, se os dados apontam que no que tange às competências relacionadas à leitura e escrita os alunos estão tão aquém do esperado, é possível concluir que nossas escolas não têm conseguido favorecer, suficientemente, a construção de habilidades que auxiliem nossos alunos nos processos de interpretação, de forma crítica, sendo capazes de se posicionar e protagonizar soluções para situações diversas de usos da linguagem.

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, enquanto documentos que visam nortear o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, em seu módulo: Linguagens, códigos e suas Tecnologias, sugerem:

(...) a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida (...). (Brasil, 2008, p. 29)

É interessante perceber que o documento supramencionado aponta para uma proposta preocupada com questões como: letramentos, diversidades e multissemiões. Essa preocupação, de fato, encontra respaldo no contexto lingüístico da contemporaneidade, onde os textos apresentam-se cada vez mais híbridos. Diferentes formas de significar têm sido correlacionadas, de forma que a linguagem exclusivamente verbal [leia-se escrita] parece não ser mais suficiente para dá conta das pretensões e necessidades de comunicar de forma rápida, atrativa e multirreferencializada. Neste cenário, os textos multimodais, ao lançar mão de diferentes semiões, recebem lugar de destaque. “Ocorre que, se houve e se há essas



mudanças nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças”. (Dias, 2012, p.95)

Nas palavras de Gomes (2004, p. 98) “a sala de aula de Língua Portuguesa é o espaço pedagógico por excelência para trabalhar a interpretação do texto”, e ele complementa ressaltando que:

Muitos textos como as histórias em quadrinhos e as propagandas, de algum modo, introduzidos em atividades didáticas, trazem em seus bojos um tipo de linguagem metaforizada que propicia interpretações diversas, reflexões e debates significativos em torno do tema abordado; entretanto, raramente são tratados como tal. (Gomes, 2004, p. 23)

Coadunando com as concepções de Gomes, ainda vale ressaltarmos o fato de que no trabalho com o texto não podemos perder de vista que textos não são produzidos de forma inocente ou desproposital. Toda construção textual, quer escrita, quer visual ou híbrida, como a grande maioria das produções se manifestam, engendra em si uma carga ideológica que não pode ser desprezada. Em específico, as produções multimodais que integram imagens e outras semioses trazem em si fortes marcas culturais e, portanto, precisam ser analisadas e percebidas para muito além do que dizem em primeiro plano.

De acordo com Rojo (2009)

(...) um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) [...] Para fazê-lo, é preciso que a educação lingüística leve em conta de maneira ética e democrática: i) os letramentos multisemióticos; ii) os letramentos críticos e protagonistas; iii) os letramentos múltiplos. (Rojo, 2009, p.11)

Numa sociedade marcadamente multicultural, é de se esperar que textos sejam lidos e produzidos de formas diferentes, já que diferentes são as motivações para tal. A escola precisa está atenta a esses aspectos, de modo a favorecer um trabalho que retrate a linguagem em seu caráter híbrido. Marcuschi (2003, p. 21 *apud*: Ferraz, 2007, p. 132) nos diz:

Os gêneros modernos que surgiram no século XX, criaram formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafiavam as relações entre oralidade e escrita, uma vez que tiveram como meio propagador as diversas mídias, fato que permitiu uma maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e fontes em movimento, o que caracteriza os gêneros compostos por textos multimodais.

Nessa perspectiva, Dionisio (2011) sinaliza:



Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (Dionísio, 2011:139)

Desse modo, uma abordagem multimodal em sala de aula, mostra-se como uma viável alternativa para a formação de leitores proficientes, capazes de compreender e integrar-se, com êxito, às distintas práticas de letramento requeridas pela sociedade atual. A escola precisa se ater a essas novas formas de significar, percebendo que as abordagens que visam letrar precisam ir muito além da palavra escrita ou falada. Se os textos que circulam na sociedade são multi (multimodais, multisemióticos) a escola precisa estabelecer mediações que favoreçam multiletramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há tempos que emerge à escola uma acentuada preocupação com a chamada formação integral do aluno. Tal preocupação não diz respeito somente à aquisição de conhecimentos sistemáticos, mas ancora-se, sobretudo, na preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao sujeito integrar-se às mais distintas práticas sociais de maneira autônoma e consciente. Desse modo, nas aulas de Língua Portuguesa, lugar de texto por excelência, manifesta-se a necessidade de práticas muito mais comprometidas com uma formação para além do mero domínio do código verbal (escrito). É primordial e emergencial que os alunos enquanto sujeitos inseridos em um contexto social e histórico estejam aptos para lidar com as diferentes formas de apresentação dos textos nos diversos espaços sejam escolares ou não.

Hodiernamente os indivíduos precisam acompanhar o ritmo da sociedade cada vez mais influenciada e impulsionada pela tecnologia. As inevitáveis modificações no meio social acabam por interferir na maneira de produção e percepção dos textos, portanto exigem leitores qualificados linguisticamente, eficazes e capacitados para compreender a linguagem com os novos formatos que se apresenta.

Desta maneira, a escola precisa acolher a necessidade do desenvolvimento de práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa que não sejam restritas ao texto propriamente escrito, mas que abarque a configuração da sociedade moderna, contribuindo para a formação de leitores devidamente competentes com as exigências



da atual configuração social. Olhar para os textos, buscando compreendê-los, produzi-los e reescrevê-los numa perspectiva multimodal mostra-se como uma alternativa profundamente coerente e consistente para uma escola que se propõe a formar sujeitos multiletrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mario et al. (orgs.) Gêneros textuais reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

GOMES, A. R. Falando em imagens! O processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades do ensino da língua portuguesa. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11838/1/Tese_%20Antenor%20Gomes1.pdf - acesso em 04/05/2014.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

ROCHA, Harrison da. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. Reflexões sobre a língua portuguesa. Uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIEIRA, Josenia Antunes et al. Reflexões sobre a língua portuguesa. Uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.



CRUZADA SECRETA: ASPECTOS DA LITERATURA ERGÓDICA NA ADAPTAÇÃO DE ASSASSIN'S CREED

Felipe Cezar Menezes⁵ (UNEB - DCH IV)

Resumo: O presente trabalho apresenta uma pesquisa de Iniciação Científica realizada entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro de 2015, com bolsa FAPESB, e prosseguida no formato monografia. O objetivo central da pesquisa é discutir a tradução intersemiótica literária dos jogos *Assassin's Creed* (2007) e *Assassin's Creed: Bloodlines* (2009): o romance *A Cruzada Secreta* (2012). Ambas as obras são representativas de fenômenos narrativos recentes: um jogo cinematográfico e uma adaptação literária deste – aqui leva-se em conta que usualmente os romances é que são adaptados. A relação entre as mesmas se complexifica quando o romance estende a sua narrativa para além da história contada nos jogos. Neste sentido, a pesquisa adotou dois focos: o primeiro, dividido em duas seções, naturalmente, trata-se do estudo dos postulados de Murray (2003), Aarseth (1997) e Johnson (2012), para, então, avaliar a composição do primeiro jogo [uma vez que o segundo segue a mesma estrutura, não repetimos nele a mesma tarefa], a qual se mostra um tanto contraditória porque o formato escolhido – o mundo aberto – não se coaduna com o encaminhamento da história, como discutiremos ao longo desse artigo; o segundo é voltado às modalidades de storytelling em curso, através da obra literária, baseado em e Jenkins (2006). Considerados os conceitos e propriedades citados, pode-se dizer que o resultado da pesquisa revela que o enfoque dado pelo jogo ao enredo, ao invés de nas possibilidades que o cruzamento entre os subgêneros *stealth* e *sandbox*, facilitou a adaptação do jogo, a qual, por sua vez, está inclusa numa nova modalidade narrativa, denominada por Jenkins (2006) como *composto narrativo transmidiático*.

Palavras-chave: jogos eletrônicos; literatura; enredo.

1. INTRODUÇÃO

Baseado nos jogos *Assassin's Creed* e *Assassin's Creed: Bloodlines*, desenvolvidos pela empresa Ubisoft, *A Cruzada Secreta* é o terceiro romance de uma franquia de livros adaptados da série homônima de videogame por Oliver Bowden, historiador e escritor inglês. Na mitologia do jogo, as memórias dos seres vivos são passadas hereditariamente, sendo possível acessá-las através de um programa chamado *ANIMUS*. Detentora do programa, a indústria Abstergo sequestra Desmond Miles, descendente de Altaïr Ibn-La'Ahad, membro de uma ordem de Assassinos surgida no

⁵ Graduando do 8º semestre em Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina.



mediterrâneo, para acessar as memórias deste, ambientadas na Jerusalém do século XII, em busca de um tesouro que ele nem mesmo sabe o que é. O romance faz parte de um gênero literário recente; as adaptações literárias de jogos eletrônicos. O gênero, que conta com cada vez mais títulos, percorre o caminho inverso do usual; no qual os livros são o hipotexto, na acepção de Genette (2010), levado a outras mídias. A franquia adaptada abre as portas da literatura para um grupo de novos (e jovens) leitores, ao passo que também realiza o papel inverso; levar ao mundo dos jogos aqueles habituados à literatura.

Este trabalho pretende apresentar, parcialmente, a pesquisa realizada como projeto de Iniciação Científica, financiado com bolsa FAPESB, desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2014 e primeiro de 2015 e intitulado “A cruzada secreta: transposição literária de uma narrativa ergódica” – O projeto objetivou, através do aporte teórico fornecido pela teoria literária, pela literatura comparada e pelos estudos da narrativa de jogos eletrônicos e da indústria cultural, estudar como se dá a transposição intersemiótica de dois jogos em um romance, focado na narrativa das obras, de modo a compreender as possibilidades e limitações das mídias multimodal dos jogos e logográfica da literatura – delimitando como foco a análise dos aspectos estruturais do hipotexto videolúdico, embasados nos estudos de Murray (2003), Aarseth (1997) e Johnson (2012), realizada para entender em quais momentos e de que modo estes se manifestam na obra adaptada e quais marcas da obra videolúdica foram deixadas no palimpsesto literário, na acepção de Gérard Genette (2010), o qual estabelece dois tipos de relação com os jogos por se tratar de uma adaptação e uma sequência do mesmo enredo, sendo o que Jenkins (2006) considera como *transmídia*. No artigo apresentaremos partes da discussão entre esses três autores – que vão das propriedades que compõem estruturalmente um jogo, incluindo um possível enredo, às teorias da participação ativa, para então aplicá-las ao estudo dos jogos e do romance em questão.

2. O ANIMUS E O HOLODECK

Sendo o principal exemplo em se tratar de história multiforme, Jorge Luis Borges, escritor, tradutor e poeta argentino, com o conto Jardim dos Caminhos que se Bifurcam, apresenta uma narrativa que não se mantém fixa a um único acontecimento,



ou melhor, um único evento, entre os vários que podem vir a compor um enredo, mas que reflete sobre os eventos excludentes da vida cotidiana, pondo em conta os vários desdobramentos possíveis e apresentando consequências causais das escolhas dos personagens. É possível observar, através da análise de Murray (2003), que o pensamento do século XX, traduzido em pressões ao formato uniforme e linear da ficção, viria a ser aproveitado por um meio que, provavelmente, Borges não tinha em mente quando escreveu esta obra; a narrativa eletrônica.

Ao justapor consequências diferentes decorrentes das escolhas dos personagens, Borges captura o pensamento do século que reflete sobre os caminhos excludentes da vida cotidiana. O próprio conceito de “caminho” está presente na palavra “ergódica”, nome atribuído por Espen J. Aarseth, criado através da junção das palavras gregas “*ergon*” e “*hodos*”, que significam “obra” e “via”, respectivamente, e subintitula a sua obra *Cibertexto*. Na narrativa ergódica, mais facilmente do que nos romances ou filmes, esta possibilidade maior de experienciar a causalidade através de escolhas, sendo ainda permitido refazer o caminho em caso de uma consequência mais fatal. Os jogadores, de uma certa forma possuem uma certa ciência de que o universo ficcional da obra se dividirá em possibilidades a cada escolha importante a ser tomada. Ao passo que a acepção de Aarseth enfatiza a característica mecânica do texto, ou seja, a possibilidade de agir dentro da obra, Janet H. Murray, além de também estudar esta possibilidade, como será discutido mais à frente, emprega esta característica mecânica de navegação de espaço, envolvendo no conceito de navegação a noção dos vários caminhos existentes, para discutir duas configurações narrativas que orientam os ambientes eletrônicos dos jogos: “o labirinto solucionável e o rizoma emaranhado” (MURRAY, 2003, p. 130).

Murray, em *Hamlet no Holodeck*, apresenta um panorama geral da narrativa eletrônica, trazendo as modificações histórias pelas quais as mídias anteriores passaram que, de certa forma, contribuíram para a construção da convenção narrativa à qual o jogo *Assassin's Creed* se apoia, onde ela aponta que o labirinto é o elemento que, nos jogos eletrônicos, após usado desde as narrativas clássicas até a modernidade, transforma o espectador passivo em um explorador heroico. O labirinto ficcional dos jogos é físico e cognitivo, mas também pode ser emocional, moral e psicológico; ele pode ser meramente exploratório, com passagens secretas, becos sem saída, *puzzles* para abrir portas trancadas e avançar, e caminhos que regridem o percurso do jogador personagem, como pode apresentar uma metáfora de labirinto que apresente um



personagem incluso num contexto social, com *Quests* a serem cumpridas no lugar de “simples” quebra-cabeças, uma vez que “Esse tipo de narrativa não precisa se limitar a um conteúdo tão simplista quanto este ou a uma interface explicitamente labiríntica. Nas mãos certas, uma história de labirinto poderia ser uma aventura melodramática com subtextos sociais complexos” (MURRAY, 2003, p. 131). Contudo, quando se fala dessa premissa no que tange ao caso dos jogos eletrônicos, podemos notar que geralmente a aventura melodramática acabou, por muito tempo, caindo no clichê “salve a princesa”, como era o caso dos jogos das séries *Mario Bros.*

Pode-se destacar que nos jogos eletrônicos é cada vez mais notável a presença de vários labirintos – ao invés de um único grande labirinto – que constituem um todo narrativo. Dito de outro modo, o que conhecemos por *fase* constitui um caminho parcial a ser percorrido, sendo possível notar que a saída do labirinto geralmente significa a entrada em outro, gerado uma cadeia de labirintos que formam uma narrativa ou o simples percurso de um jogo, no caso deste não se apoiar em uma história. Em *Assassin's Creed* podemos observar esta coexistência de vários labirintos ainda que pensemos de forma superficial, tomando como exemplo os mapas do jogo que, abertos e exploráveis, como convencionado pelo gênero *Sandbox*⁶, podem tanto significar um suborno visual para o jogador, que aprecia cenários muito bem elaborados, graficamente impressionantes e visualmente próximos dos lugares reais aos quais referem, como confundir os mesmos nas metas a serem atingidas. Além disso, são por eles que os jogadores passam, cumprindo metas menores, e mesmo o grande objetivo de curto prazo pode ser observado como conclusão parcial do todo narrativo videolúdico.

Steven Johnson nomeia esta narrativa como construto de vários objetivos parciais e a habilidade dos jogadores de administrar simultaneamente todos eles, mantendo as noções de longo e curto prazo com o termo *telescopia*, “[...] pela maneira como os objetivos se encaixam uns nos outros, tal qual um telescópio recolhido” (JOHNSON, 2012, p. 48). Um vislumbre superficial de telescopia no jogo *Assassin's Creed* é ilustrado na figura dos vilões que o personagem Altaïr precisa combater; personalidades relevantes na Terra Santa, em Jerusalém, cada um é baseado em figuras históricas da Terceira Cruzada. Enquanto o personagem precisa entender a ligação entre

⁶ *Sandbox* é um estilo de jogo onde um menor limitações são atribuídas ao jogador, em relação a um jogo linear, onde o número e a ordem de missões é estático. Num *Sandbox*, parte das missões são opcionais e, em alguns casos, possuem uma ordem de cumprimento mais maleável, além de apresentar um cenário aberto para a livre exploração do jogador, enquanto os cenários de um jogo linear são pensados para guiar o jogador por um único caminho.



seus alvos menores e Robert de Sablé, seu grande antagonista até o momento, o jogador precisa administrar todas estas tarefas, que abarcam as tarefas menores, também organizadas em telescopia, a serem realizadas como cumprimentos parciais. É durante a jornada em busca destes nove alvos que se inicia uma grande exploração de espaço que percorre as cidades de Masyaf, Acre, Damasco e Jerusalém, além do Reino, um lugar central que serve de ponte entre os outros lugares já citados.

Numa história cujo desenrolar envolve a navegação do espaço e o cumprimento de tarefas e objetivos de curto e longo prazo, elementos como a *sondagem* e a *agência* trazem recompensas parciais, ou seja, a conclusão de etapas menores do enredo, como também a passagem por uma parte do labirinto. Janet H. Murray chama de *agência* a experiência de participar da narrativa, realizando tarefas que geram resultados tangíveis (MURRAY, 2003, p. 127). Esta é uma premissa básica que pode ser observada em todos os jogos eletrônicos, pois, como aponta Aarseth (1997, p. 2), o papel do leitor/jogador no desenrolar da história é justamente o diferencial da narrativa ergódica para as não-ergódicas. O pesquisador norueguês ilustra essa diferença com a metáfora de um espectador de um *jogo* de futebol que pode especular, supor, extrapolar, mas não terá o prazer da influência de um *jogador*: “Vamos ver o que acontece quando eu faço isso” (AARSETH, 1997, p. 4). Frase que ilustra, também, o processo de *sondagem*, cunhado por Steven Johnson, que se dá quando o jogador explora a *física do jogo* de acordo com as instruções básicas oferecidas no início (JOHNSON, 2012, p. 40). Johnson explica melhor o processo de *sondagem* com a divisão feita por James Paul Gee, pesquisador especializado em videogames, onde o jogador deverá sondar o mundo virtual; refletir sobre a *sondagem* feita, de modo a desenvolver uma hipótese; sondar a veracidade da sua hipótese nesse mundo virtual e avaliar o efeito para aceitar ou reavaliar a hipótese. Esse ciclo é chamado por Gee de “sondar, criar hipóteses, sondar de novo, repensar” (GEE, *apud* JOHNSON, 2012, p. 42).

Na acepção de Murray, *agência* vai além da participação e da interatividade, ela atenta para uma influência real sobre o mundo visitado e sobre o comportamento dos personagens envolvidos. A autora exemplifica a interatividade com o ambiente participativos de algumas peças, onde a plateia pode até fazer algum comentário, interagir com os personagens, o enredo, porém, foi “[...] projetado para se desenvolver do mesmo modo, não importa o que os membros individuais da audiência façam[...]” (MURRAY, 2003, p. 127). *Agência*, neste sentido, seria vivenciada nos resultados de nossas decisões e escolhas, e isto implica que para um jogo não se tornar uma mera



narração interativa, onde as diferentes atitudes culminem sempre nos mesmos resultados, ele precisa apresentar um vasto número de possibilidades e um mundo que se rompa em vários a cada escolha iminente, como as bifurcações ficcionalizadas por Borges. Este ponto também é tocado por Aarseth (1997), quando este atenta para a presença dos ecos das estratégias inacessíveis ou não escutadas, caminhos não percorridos dos quais o jogador é constantemente lembrado, como vozes que não foram escutadas (p. 3). “Cada decisão fará algumas partes do texto mais, outras menos, acessíveis, você poderá nunca saber os resultados exatos das suas escolhas; ou seja, o que você perdeu” (AARSETH, p. 3, tradução minha⁷). Contudo, a grande limitação do labirinto é conter apenas uma saída, inibindo percursos mais ousados dos personagens; ela conduz a apenas uma única saída. Essa discussão torna-se pertinente como provocação ao caso dos jogos eletrônicos, quando levamos em conta que estes já apresentam características mecânicas que implicam a possibilidade de existirem bifurcações no enredo e finais menos limitados. Em *Assassin's Creed*, Altaïr, dotado de uma variedade considerável de armas e golpes, tem a sua disposição o mesmo número de formas possíveis de matar os seus alvos, os modos silenciosos não afetarão as pessoas em volta, enquanto modos mais espalhafatosos vão alterar o seu comportamento, e nessas pessoas incluem-se os guardas, que defendem o alvo, obrigando o jogador a reformular a sua estratégia de assassinato que agora será pautada em um combate aberto, isto pode ser considerado agência. Ao fim da missão, o mesmo vídeo da morte do alvo será exibido, independente da estratégia adotada. Nesse ponto, os jogos de ação, gênero ao qual a franquia se encaixa, de modo geral, apresentam estruturas de enredo um tanto conservadoras; os mapas são amplos e possuem vários caminhos, os objetivos/tarefas são mais abrangentes ao jogo e extrapolam o enredo, mas os eventos fixos continuam limitando de forma causal os resultados destas tarefas.

3. UMA CRUZADA MULTIMODAL

No presente trabalho, estudamos, até aqui, conceitos estruturantes da mídia videolúdica, à qual pertence os jogos da série *Assassin's Creed*. Este capítulo, então, dedica-se à análise da tradução intersemiótica literária em contraste com os jogos. O que acontece,

⁷ Each decision will make some parts of the text more, and others less, accessible, and you may never know the exact results of your choices; that is, exactly what you missed.



no caso da adaptação estudada neste trabalho, é um pouco diferente, senão contrário, uma vez que estes signos que são, desta vez, multimodais, levando em conta que o signifiante das referidas obras videolúdica usam dos signos verbais e não-verbais, foram reinterpretados por apenas signos verbais, que é o caso da mídia literária, ou seja, a obra literária não é a fonte de adaptação, como geralmente ocorre, mas o texto adaptado.

Como em muitos outros casos de jogos eletrônicos, em *Assassin's Creed*, acompanhamos uma narrativa ergódica, sim, dados os esforços não triviais para moverem a história, porém como todos os grandes eventos fixos; o jogador até pode traçar o seu caminho até estes eventos fixos e, até certo ponto, interferir no comportamento do personagem, mas os pontos do enredo onde eles chegarão através destas ações já foram pré-concebidos. Isto não quer dizer que apenas os jogos que seguem a linha narrativa da série possuem essa característica. De certa forma, todos os jogos são desenvolvidos com ações e efeitos pré-concebidos, esta é a própria noção de programação e desenvolvimento, abordada pelos estudos complementares de *autoria procedimental* por Janet Murray e *física do jogo* por Steven Johnson, a diferença é existem jogos muito mais abertos que dão a liberdade ao jogador para não seguirem um *script* sem que isto torne o deixo estagnado no mundo ficcional no qual está imerso. Por outro lado, isto denota, também, uma proximidade narrativa entre as mídias, o que torna a relação dos textos como um ponto facilitador da adaptação, em questão de enredo.

Gerard Genette, crítico literário francês e teórico da literatura, define esta relação entre as obras como *hipertextualidade*. Genette chama o texto B, que neste caso é o romance *A Cruzada Secreta*, de Oliver Bowden, de *hipertexto*, que está relacionado a um texto A, que neste caso são dois jogos, *Assassin's Creed* e *Assassin's Creed: Bloodlines*. O crítico literário defende que todo hipertexto carrega marcas do seu texto fonte, relação que nomeia a sua obra *Palimpsesto*, na qual ele discute esta teoria. “Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo” (GENETTE, 2010, p. 7). A partir deste conceito, é possível notar, além da fidelidade semântica, vestígios de processos característicos dos videogames, já analisados no capítulo anterior, na obra literária.

Contrastando os jogos com o livro, podemos ressaltar que, primordialmente, a perspectiva é o maior ponto de divergência entre as obras e mesmo assim, caracteriza



uma equivalência. O jogo é narrado em duas camadas: a primeira constituída pelo núcleo de Desmond Miles, um jovem que é sequestrado pelas Indústrias *Abstergo*, por conta da sua descendência. Na mitologia do jogo, as memórias dos seres vivos são passadas hereditariamente, sendo possível acessá-las através de um programa chamado *ANIMUS*. Detentora do programa, a empresa sequestra Miles, descendente de Altaïr Ibn-La'Ahad, membro de uma ordem de Assassinos surgida no mediterrâneo, para acessar as memórias deste Assassino, que combateu os cavaleiros templários no período da terceira cruzada. Desmond Miles e todos os elementos ficcionais do seu núcleo não existem na obra literária, mas isto não quer dizer que o livro não tenha encontrado uma forma de manter a narrativa em duas camadas. O livro mantém a narrativa em primeira pessoa, mas na perspectiva de Niccolò Polo, pai de Marco, e aquele que vai contar a história de Altaïr.

Nesta segunda camada, podemos observar um fenômeno que transcende o conceito de tradução intersemiótica e adaptação, quando a história de Altaïr contada no livro caracteriza uma convergência entre os enredos de dois jogos, indo mais além, quando apresenta uma história não contada do herói, que vai de segredos do seu passado, contando a sua origem, infância e entrada na Ordem, ao fim da sua vida, não contida nos jogos, que conta os desdobramentos de suas últimas batalhas. O jogo, neste sentido, acaba amarrando histórias que já são complementos de formatos distintos, uma vez que *Bloodlines* foi lançado apenas para o *Playstation Portable*, diferente do seu antecessor, lançado em vários outros consoles, com exceção desse. O que temos com o lançamento do livro é um caso de composto narrativo *transmidiático*, como estudado por Jenkins (2006), pois, apesar de ambas as obras serem videolúdicas, o jogador deveria migrar entre as várias plataformas onde uma história era contada em partes e o livro tenta ao máximo manter os enredos dos jogos na adaptação. A obra literária acaba sendo, desta forma, um ponto de convergência entre as histórias amarradas pela adaptação e acréscimo de detalhes inéditos deste enredo que podem ser considerados, também, como outra parte da história.

Como decorrência desta convergência de histórias, o livro acaba suportando uma característica predominantemente videolúdica que pode acabar espantando os leitores não-jogadores: a quantidade de vilões. É característico dos jogos eletrônicos a divisão da narrativa em fases, objetivos menores a serem cumpridos que vão, parcialmente, construindo a história do jogo e que, geralmente apresentam um *Boss Character*, popularmente conhecido no Brasil como “Chefão”. Em obras literárias, o



mais comum é que haja um grande vilão, então, os 9 alvos, apenas no primeiro *Assassin's Creed*, recebidos em lista para serem combatidos por Altaïr, que integram cada um o seu próprio enredo, podem tornar a narrativa um pouco mais rápida e movimentada do que os leitores dos romances vitorianos, por exemplo, estão acostumados. Ao mesmo tempo, esta “novidade” dá a esses leitores uma noção de como funciona esta dinâmica ludológica de fases. O jogo também pode proporcionar um vislumbre do que seria a *sondagem* através das estratégias de exploração dos lugares de Altaïr, seguidas dos seus planos de ação, ou mesmo a hierarquização dos seus objetivos de longo e curto prazo, que caracterizam a *telescopia*. Contudo, a noção de *agência*, ou seja, a sensação de poder sobre o curso da narrativa jamais será vivenciada na obra literária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como desdobramento de uma pesquisa de Iniciação Científica, que também está sendo reformulada como monografia para obtenção do grau de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, este artigo surge como uma forma de organização parcial das referências estudadas até o presente momento e desenvolvimento embrionário da análise dos objetos. A pesquisa buscou estudar o fenômeno da tradução intersemiótica dos jogos *Assassin's Creed* e *Assassin's Creed: Bloodlines* da desenvolvedora Ubisoft no livro *Assassin's Creed: A Cruzada Secreta*, amparadas nos conceitos estruturantes da mídia videolúdica e das teorias da adaptação e *transmídia*.

Nota-se através desta análise que a obra original assume um caráter conservador no que se refere ao enredo. Num primeiro momento, o jogo aparenta ser um mundo aberto a exploração não-linear, e até certo ponto o é, de fato. Contudo, para se manter o enredo de acontecimentos fixos como um enredo que se clama historiográfico, um jogo aberto, não-linear, e rizomático não seria viável, uma vez que este certamente culminaria em desenrolares não previstos na história canônica. Dito de outro modo, os jogadores de *Assassin's Creed* – e os personagens Desmond – se deparam com limitações das possibilidades sugeridas pelo gênero *sandbox*, tendo o ANIMUS como um moderador da sua conduta dentro daquele mundo e reforço de um pacto ficcional firmado para que estes não questionem o formato conservador do enredo do jogo. Pelo



contrário, eles serão capazes de se policiarem de todas as formas para manter fidelidade ao que consideramos ser a história verdadeira do Assassino.

Contudo, o que passa a ser também de possível consideração é a hipótese de apropriação mútua entre as formas narrativas: o jogo sendo mais devagar e *plot-driven* quando comparado a outros do mesmo gênero, enquanto o enredo romance é narrado de forma mais ativa e rápida, como um jogo seria. Finalmente, podemos inferir que o jogo literário e o romance ludológico, como transmídia, são, nada mais, nada menos, formas de se estabelecerem *vias* de mão dupla pelas *mídias*. Afinal, é de meios, caminhos (*hodos*), e/ou *mídias* que vive a narrativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARSETH, A. J. **Cibertext: perspectives on ergodic literature**. London: The Johns Hopkins University Press, 1997.

Assassins Creed. Ubisoft Montreal., Montréal - QC, 2007.

BOWDEN, O. “**Assassin’s Creed: A Cruzada Secreta**”. Tradução de Domingos Demasi – 18ª edição. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.

GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Tradução de Cibele Braga, Erika Viviane Costa Vieira, Luciene Guimarães, Maria Antônia Ramos Coutinho, Mariana Mendes Arruda, Miriam Vieira. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

JENKINS, H. **Convergence Culture**. New York: New York University Press, 2006.

JOHNSON, S. **Tudo o que é Ruim é Bom para Você: como os games e a TV nos tornam mais inteligentes**. Tradução de Sérgio Góes. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. Unesp, São Paulo, 2003.



VISÃO DAS PIBIDIANAS SOBRE AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE JACOBINA NO PROCESSO DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA)

Geane Timóteo de Oliveira (UNEB - DCH IV)

Girlene Santos Vieira (UNEB - DCH IV)

Juliane Rosa de Oliveira (UNEB - DCH IV)

RESUMO: Este artigo é um estudo do tipo descritivo caracterizado como relato de experiência realizado por três bolsistas do PIBID (Programa de instituição de bolsa de iniciação à docência) da UNEB - DCH- Campus IV, as quais atuam em instituições de ensino diferenciadas, Creche Terezinha Menezes Mangabeira, Escola Estadual Padre Alfredo Haasler e Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. O objetivo do presente artigo é relatar com base na vivência proporcionada pelo Projeto PIBID, as principais dificuldades encontradas pelos professores de escola pública das escolas citadas acima, para um bom funcionamento de suas metodologias em sala de aula. Esse artigo busca responder a seguinte pergunta: Quais as maiores dificuldades encontradas pelos professores da rede pública de ensino da cidade de Jacobina-BA? O processo de ensino apresenta diversos empassos quanto a seu funcionamento, uma vez que, os professores encontram dificuldades para executarem a práxis pedagógica devido a vários empecilhos. Sendo assim, percebe-se que uns dos principais problemas vinculados a esse processo centram-se nas superlotações em sala de aula, bem como, a falta de recursos disponíveis para se trabalhar em classe entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública, Atividade docente, Dificuldades de ensino.

ABSTRACT: This article is a descriptive study characterized as experience report conducted for three fellows PIBID (Programa de instituição de bolsa de iniciação à docência) of UNEB - DCH- Campus IV, which act in different educational institutions, Creche Terezinha Menezes Mangabeira, Escola Estadual Padre Alfredo Haasler and Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. The purpose of this paper is reporting based on the experience provided by PIBID Project, the main difficulties encountered by public school teachers of the schools mentioned above, for the proper functioning of their methodologies in the classroom. This article seeks to answer the following question: What are the main difficulties encountered by teachers from public schools in Jacobina's Bahia city,? The teaching process presents several empassos about its functioning, since the teachers find it difficult to implement the pedagogical praxis due to various impediments. Thus, it is clear that one of the main problems related to this process is focused on overcrowding in the classroom, as well as the lack of resources available to work in class among others.

KEYWORDS: Public school, teaching activity, educational difficulties.



1. INTRODUÇÃO

Diversas são as dificuldades enfrentadas por professores em sala de aula e por isso faz-se necessário aprofundar no conhecimento das questões relacionadas ao processo de ensino. Estar em sala de aula, é sempre um desafio, é de suma importância que o futuro docente esteja embasado por experiências que edifiquem sua atuação em sala de aula, para que os desafios encontrados durante sua atuação sejam efetivamente superados.

Por tanto o Projeto PIBID-UNEB é interessante para o ensino e para a construção do ser docente. Neste sentido, este artigo titulado: “Visão das pibidianas sobre as dificuldades encontradas pelos professores da rede pública de Jacobina no processo de ensino: uma experiência com o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)”, relata o que pudemos perceber em nossas vivências PIBIB sobre as dificuldades de ensino em três escolas de Jacobina.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) é um projeto que visa promover a iniciação à docência dos futuros professores dos cursos de licenciatura para que estes possam atuar no âmbito da educação básica, em especial no ensino médio da rede pública. Tal projeto busca a estimulação desses futuros professores para que a partir das teorias apresentadas ao longo do curso de licenciatura haja uma melhor aproximação com a realidade vivida em sala de aula. Além disso, o PIBID busca não somente a melhor formação desse professor, mas também uma contribuição aos alunos das escolas contempladas com o projeto.

A formação do ofício docente, há tempos negligenciada por sucessivos governos, passa por diversas dificuldades que vão desde a deficiência de conteúdo pedagógico, ainda na cadeira da faculdade, até a formação final que resulta em profissionais desestimulados refletindo suas frustrações em seus alunos. Assim, a forma da ação pedagógica é influenciada diretamente por características pessoais e pelo percurso de vida profissional e acadêmico de cada professor, seja iniciante ou não.

Este artigo vem descrever o trabalho das bolsistas em instituições diferenciadas, além de trabalharem com disciplinas dispare (educação física e Língua Inglesa), porém ambas trazem as mesmas dificuldades quanto a execução de tarefas devidos a vários fatores, como por exemplo: a falta de material didático adequado para cada série, o desinteresse demonstrado pelos alunos em relação à disciplina, a carga horária insuficiente para o ensino eficaz dos conteúdos, o elevado número de alunos em sala de



aula, a falta de recursos tecnológicos para um melhor desenvolvimento das aulas e o próprio despreparo dos professores, por falta de cursos preparatórios relacionado a disciplina em questão.

2. ALGUMAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante a formação na Universidade percebemos que, a mesma é uma ação contínua e progressiva, que engloba várias instâncias atribuindo a valorização significativa para a prática docente, para a experiência, como importante elemento constitutivo dessa formação. Além da iniciação na prática discente, a qual na faculdade só será trabalhada nas disciplinas de estágio tendo início no sexto período de graduação, vimos também materiais teóricos que serviram de base para o nosso exercício, pois como ressalta Pinto (2010), não se constrói uma prática profissional, nesse caso, pedagógica, sem que haja fundamentação teórica explícita ou não. Uma vez que segundo a mesma, “Teoria e prática se entrecruzam em suas particularidades, o que significa dizer que elas não têm a mesma identidade, embora sejam indissociáveis” (PINTO, 2010, p. 03).

Tomamos alguns teóricos para embasar nosso artigo, um deles foi Cândido de Lima (2011) o qual traz uma coletânea que reúne trabalhos de diversos autores que refletem a respeito das dificuldades do ensino de inglês no âmbito do ensino público, onde destaca Wilson Leffa (2011) em um dos capítulos, o mesmo procura compreender as razões desse fracasso na rede pública apontando algumas dos motivos para essa realidade, as quais o autor ironicamente chama de “bodes expiatórios”.

Segundo Leffa (2011) existem três motivos principais: 1) O Governo, em suas diferentes instâncias, 2) A má formação do professor de línguas e 3) O aluno que não quer estudar. Para ele, o primeiro “bode expiatório” o qual vincula a culpa ao Governo, principalmente na esfera federal, tem como fundamento o fato de que o discurso de inclusão do Governo, ironicamente, ao contrário do que se propõe a realizar, acaba reforçando a exclusão da população carente que necessita de um ensino público de qualidade.



Em relação ao segundo aspecto, o autor destaca principalmente a má formação docente, tanto em relação ao conhecimento linguístico quanto ao despreparo didático. O terceiro e último aspecto, apontado por Leffa (2011), refere-se à falta de compromisso do próprio aluno que deixa de assumir seus compromissos de estudante, transferindo suas responsabilidades para a escola ou professor. (LEFFA, 2011, 18-23),

Em se tratando de Língua Inglesa principalmente como aponta Lima (2009), onde “A carga horária nem sempre é favorável para a disciplina de língua estrangeira nas escolas públicas.” É verdade que o número de horas-aula é insatisfatório, e o tempo limitado não permite uma atenção igual a todas as habilidades que a Língua Inglesa exige, o mesmo acontece com o ensino de educação físicas nas escolas públicas. A carga horária reduzida implica ainda ao professor ser responsável por diversas turmas, tornando o trabalho descontínuo e, por vezes, incompleto, dificultando a aplicação do estudo ou ação a ser desenvolvida.

Outra dificuldade enfrentada em nossas escolas é a escassez do recurso audiovisual, a exemplo dos retroprojetores e do Datashow, disponíveis em quantidades mínimas nas escolas, dificultando assim a aplicação de atividades que requerem o uso de imagens, mídias, documentários e filmes. Nesse caso, o professor deve estar sempre pronto para aplicar uma atividade extra, pois pode ocorrer de o equipamento não funcionar ou não estar disponível. Segundo a autora Guimarães (2004), a realidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas da rede pública é bastante complicada, ao passo que na mesma, além do excesso de alunos por sala, destaca-se a ausência de ambientes apropriados e do uso adequado dos recursos de multimídia e das novas tecnologias.

Existem muitos aspectos que precisam ser levados em consideração quando discutimos o ensino de LE nas escolas, e ensino de Educação física, e baseado nas dificuldades enfrentadas pelos professores de ambas as disciplinas, a exemplo de falta de estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades e várias outras colocadas anteriormente.

Uma possível solução para os problemas enfrentados no ensino de línguas estrangeiras, segundo Leffa (2011) envolveria basicamente três ações: “(...) criar uma parceria entre professor e alunos, formando uma comunidade entre eles no ambiente da sala de aula; estabelecer os objetivos que os alunos almejam; e buscar meios necessários para alcançar esses objetivos de cada indivíduo”, (LEFFA, 2011, p. 31) O desenvolvimento de uma relação de cumplicidade entre professores e aprendizes,



possivelmente trará resultados mais positivos no que diz respeito ao conhecimento de (L2).

A tomada de decisão por uma abordagem, conseqüentemente, influencia a escolha do método. A palavra método vem do grego “métodos”, que significa via, caminho. Refere-se a um plano que esquematiza como se ensinar uma língua, “um caminho necessário para obtenção de um fim” (FERREIRA, 2000); deve estar de acordo com a abordagem, sendo derivado dela. As técnicas ou procedimentos são os recursos, as estratégias e as atividades utilizadas pelo professor, na sala de aula, para se atingir determinados fins.

3. A VIVÊNCIA NAS ESCOLAS: EXPERIÊNCIA DE TRÊS BOLSISTAS ID

3.1. RELATO ENSINO INFANTIL:

Particularizando o ensino infantil e observando as aulas da Creche Terezinha Menezes Mangabeira da cidade de Jacobina-Ba através do estágio do PIBID de Educação Física titulado: Escola como Espaço da Cultura Corporal na Cidade de Jacobina - BA , pude analisar as dificuldades encontradas pelo professor do ensino infantil para ministrar as suas aulas, uma vez que segundo Vigotski (2003) o público em questão precisa de uma atenção especial pois encontram-se num estágio de desenvolvimento motor e cognitivo, uma fase de construção dos de novos conhecimento.

Sabendo que é na infância que desenvolvemos o nosso principal elemento da cultura corporal, o movimento, como afirma Garanhani (2011). Vimos à importância de se trabalhar temas para ampliar as habilidades motoras que fazem parte dessa cultura se faz muito eficaz jogos e brincadeiras, uma vez que segundo Silva Kishimoto (1999) estes, trabalham movimentos como: pular, correr, saltar, girar, dentre outros, indispensáveis para melhorar a capacidade da criança em mover-se de forma autônoma, através da coordenação e execução desta prática que foi trabalhada de forma lúdica e interativa, além é claro, dos diversos significados que ela traz em seu bojo, elementos da nossa cultura que também foram apresentadas às crianças, com a amostra de vídeos, instrumentos, fotografias e a música.

Em nossa metodologia nos planos de aula utilizamos a concepção da Educação Física, numa abordagem histórico-crítica da educação, Saviani (2011) explica que ela



contribui de forma direta na relação do sujeito que manifesta através de seu corpo a realidade e a cultura na qual estar inserido. A escola se torna um espaço onde o/a aluno/a, desde a infância, sistematiza seus conhecimentos e amplia as vivências corporais e culturais construídas historicamente por seus antepassados, é uma prática importante tanto para o desenvolvimento motor quanto cognitivo da criança. Nesse sentido realizamos vários projetos de intervenção com crianças do 4º e 5º estágio na Creche Terezinha Menezes, tratando-se de uma proposta de ensino do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência).

Entretanto a creche não possui um espaço físico adequado para desenvolver as atividades lúdicas na hora da recreação, a falta de materiais também é um problema a ser superado, para suprir essa necessidade fez-se necessário a confecção de materiais, como um exemplo de superação para este problema desenvolvemos um projeto intitulado “reciclagem para confecção de brinquedos”, onde com a ajuda dos alunos que traziam de casa garrafas, latas e outros objetos fizemos brinquedos para jogos interativos e brincadeira.

Algumas dificuldades encontradas para a execução das atividades desenvolvidas no subprojeto são: quanto a exposição oral, conseguir a atenção do aluno a partir do tema, para a execução de jogos e brincadeiras há falta de espaço adequado para realizar as atividades, quando precisamos fazer amostra de vídeos e fotos, a escola não possui aparelho adequado (utilizamos nossos computadores) o que inviabiliza essa atividade, na apresentação dos instrumentos musicais, planejada para uma das aulas, a escola também não possui, portanto tivemos que providencia-los.

Conseguir a atenção dos alunos a partir dos temas propostos em sala requer um cuidado especial, nas aulas ministradas utilizamos matérias diversos (muitas vezes improvisados), vimos que quando trabalhamos com musicalidade a interação com elas se dá de forma eficaz e contempla nossos objetivos em sala de aula.

Segundo Brécia (2003)

[...] na Educação Infantil, a musicalidade permite a criança além de desenvolver a noção de esquema corporal, além de permitir a maior sociabilidade entre os pares. Trabalha-se também como o reforço das dimensões cognitivas/linguística, psicomotora e sócio-afetiva da criança (BRÉSCIA, 2003)

Essa experiência no Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência está sendo favorável para o meu desenvolvimento nas práticas pedagógicas para o



ensino infantil, pois segundo o Coletivo de Autores (1992), através da prática vivenciamos as condições reais do exercício profissional, a partir das quais, pretende-se que cumpram a tarefa de auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de educação física como área de estudo e campo de trabalho.

3.2. RELATO ENSINO FUNDAMENTAL II:

Após as minhas observações como bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) sobre a realidade de ensino público da Escola Estadual Padre Alfredo Haasler na cidade de Jacobina, no que se refere à educação, em especial na disciplina de língua inglesa, venho relatar as dificuldades que os professores da escola já citada, mais especificadamente a professora de inglês encontram no processo de ensino. Começarei falando sobre a estrutura física da escola.

O espaço físico escolar possui grande importância para o corpo discente, uma vez que este é o cenário diário de estudo, discussões, debates, reflexões, convívios sociais e lazer. Deve ser convidativo para os alunos, representando relações de intimidade e afetividade, que podem se manifestar através de apreciação visual ou estética e pelos sentidos a partir de uma longa vivência. O espaço físico é analisado por Escolano (1998), da seguinte maneira: “Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmite uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores (...), ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares” (ESCOLANO, 1998, p.27).

A Escola Estadual Padre Alfredo Haasler atende a um público misto, sendo ele composto por alunos na sua maioria, oriundos dos bairros periféricos e áreas adjacentes da cidade. Essa escola possui uma estrutura física que deixa a desejar, com poucas e pequenas salas de aula comparada a quantidade de alunos, pequena sala de professores, secretária e sala da direção juntas, pequena sala de informática, cozinha, sanitário masculino e feminino, dispondo ainda de uma área física de lazer não muito favorável. É uma escola de pequeno porte com funcionamento pela manhã e tarde nas séries de 6º a 9º, que oferece uma estrutura antiga ao alunado e professores, há a ausência de quadra esportiva e o intervalo geralmente é aproveitado numa área na lateral interna da escola.

A falta de recursos tecnológicos é gritante, os livros didáticos por exemplo, além de na maioria das vezes não serem apropriados para a série indicada, não vem a quantidade suficiente para o alunado existente na escola em questão; na mesma, os



professores dispõem apenas de um Datashow que tem que ser agendado antecipadamente para não correr o risco de ficar sem realizar a atividade planejada, sendo assim, diariamente apenas um professor conseguirá realizar uma atividade mais atrativa, saindo do tradicional. E ainda, a escola dispõe somente de uma caixa de som funcionando, há na sala de informática mais ou menos doze computadores que não funcionam, na sala dos professores existe dois computadores, mas quando um está em bom estado, o outro está quebrado e assim acontece com os outros recursos existente neste local, em sua grande maioria existem, mas não funcionam.

É preciso que seja mencionado também a falta de interesse e compromisso do alunado da Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, eles são em grande quantidade distraídos, desinteressados, descompromissados, barulhentos e bastante brincalhões, dessa maneira torna mais complicado para a professora realizar uma aula proveitosa. Sem contar na falta de formação para os professores de língua inglesa, que na maioria das vezes tem que pagar do seu próprio bolso para aperfeiçoar seus conhecimentos e poderem planejar suas aulas de forma mais criativa. Cabe então a nós, lutarmos por melhorias dos recursos já citados para que no futuro tenhamos professores mais capacitados profissionalmente falando e alunos mais motivados com os estudos e comprometidos pra que deles possam crescer cidadãos melhores.

3.3 RELATO ENSINO MÉDIO:

A importância de refletirmos sobre o que fazemos, enquanto fazemos, contribui, em grande parte, para uma prática mais comprometida e situada frente aos desafios do processo educacional, como afirma Pinto (2010). Onde só com o tempo é que o profissional estará mais preparado para enfrentar as dificuldades e provações no dia a dia, pois como ainda coloca Pinto (2010), estas seriam duas fases características.

A primeira, a da exploração, até aproximadamente os três anos iniciais da profissão, em que o professor faz escolhas provisórias de sua profissão. Na segunda fase, se refere à estabilização e acontece a partir dos três anos de profissão, o professor está mais seguro para organizar, planejar e realizar sua profissão (PINTO, 2010, p. 5), nesta fase, o mesmo não se preocupará tanto com a quantidade de acertos que poderá cometer. Na prática localizam a possibilidade do educador aprender com os colegas de trabalho, com alunos e, de refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir.



Assim, esse período de Iniciação a prática docente, apresenta-se como uma tarefa bastante árdua, desde o primeiro momento principalmente em se tratando do ensino e aprendizado de Língua Inglesa, onde aos alunos em sua maioria, possuem muita dificuldade em relação à utilização do livro didático fornecido pelo governo, acredito que, isso se dá pela forma como são apresentados os tópicos gramaticais, que é de modo mais estrutural avançada para ao real nível das turmas.

Durante a participação no projeto PIBID, observou-se que, apesar dos interesses dos alunos em aprender uma língua estrangeira é difícil trabalhar com todas as habilidades da Língua, principalmente em sala de aula, devido à insegurança dos alunos em pronunciar as palavras, a vergonha de serem ridicularizados, além da falta da prática.

A professora regente do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães possui Licenciatura plena em Letras Língua portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade do Estado da Bahia, a mesma busca trabalhar com os alunos, com a ajuda do subprojeto PIBID “The book is ON/ABOVE/UNDER/BESIDE the table: Pela Construção de Práticas Pedagógicas Reflexivas e Contextualizadas no Ensino de Língua Inglesa, atividades que os instigue o prazer por aprender a Língua.

No Colégio, os bolsistas realizam diversas tarefas para contribuir no melhor desempenho dos alunos em parceria com a professora regente, como por exemplo: Realizar algumas intervenções em sala de aula, junto com os professores e supervisores do subprojeto com o objetivo de auxiliá-los em classe, bem como trazer uma abordagem mais dinâmica para a turma. São feitos trabalhos com oficinas temáticas de Língua Inglesa em horário de contra turno para os alunos interessados em participar, nestas oficinas os bolsistas desenvolvem temas variados para aguçar o interesse dos estudantes na Língua Inglesa.

Há reuniões de formação com a coordenação de área para planejar a execução do projeto e estudos, além da leitura de textos sobre formação docente, abordagens, métodos e perspectivas sócio interacionistas no ensino de LE os quais venham trazer reflexões a respeito do ensino de línguas, levando-os a concepção de formação de um professor como um leitor crítico das teorias publicadas para o ensino de sua disciplina, alguém que consiga contextualizar propostas de ensino, que tenha a autonomia esperada de um profissional que deve estar aberto ao movimento de aprender constantemente, ao profissional não se atém apenas aos métodos, mas, como alguém que seleciona aquilo que serve a sua proposta de ensino-aprendizagem de LE. Este textos se adequa ao



contexto do subprojeto, uma vez que os faz refletir e melhorar a prática enquanto profissional a partir das experiências enquanto bolsistas.

Os bolsistas são convidados a participarem da semana pedagógica, a qual é enriquecedora para os bolsistas ID, uma vez que os propicia conhecimento a respeito das atividades que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo e participação efetiva na vida escolar, enriquecendo cada vez mais a formação e informação dos bolsistas durante a vida acadêmica, além da participação em projetos internos da escola e reuniões semanais de atividades curriculares (ACs).

No entanto, as dificuldades encontradas pela professora regente não são diferentes das citadas pelas bolsistas ID da primeira e da segunda escola, uma vez que, o ensino de inglês requer do profissional além de conhecimento de conteúdo, um conhecimento de técnicas e métodos para que haja um melhor resultado no objetivo do processo ensino/aprendizagem, e com certeza uma sensibilidade de percepção na necessidade do aluno, que como tal é o fator de maior importância nesse processo, por isso cabe ao professor buscar melhores ferramentas de ensino que possa alcançar e suprir a maior parte dessa necessidade discente.

O que pode ser relatado aqui em relação as dificuldades dessa escola especificamente é o fato de alguns alunos por estarem no Ensino Médio e não terem conseguindo fluência do ensino fundamental até o momento, não se sentem motivados para aprender a Língua em sala de aula, a qual se tornou chata, repetitiva. Em relação a material didático para se trabalhar com os alunos também são pontos negativos, principalmente em se tratando de material literário, onde há textos literários, porém não na Língua alvo, o que inviabiliza o trabalho do professor em fazer uma aula que exija o trabalho com a leitura, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo discutir alguns desafios relacionados ao ensino de línguas estrangeiras e educação física e num âmbito de três escolas públicas da cidade de Jacobina tendo em vista os inúmeros desafios enfrentados durante o processo de ensino das disciplinas citadas acima. Assim, percebe-se que, apesar dos percalços que o ensino na rede pública promove devido a uma série de fatores como a falta de qualificação na formação de professores, falta de recursos adequados para o desenvolvimento das aulas, falta de reconhecimento financeiro da profissão e



desmotivação de professores, não podemos nos conformar com essa situação. Não adianta limitarmos a culpar, a sociedade, o governo, os alunos ou os próprios profissionais da área da educação, é preciso acreditar que mesmo com essas dificuldades é possível superar os desafios e alcançar um ensino de qualidade.

Diante do que já foi exposto, pudemos concluir até então que o PIBID tem nos oferecido a oportunidade de nos inserirmos ainda na condição de alunos (futuros docentes) em uma real situação de ensino de Língua Inglesa e Educação física, o que normalmente só ocorre nos últimos períodos do curso de Letras e o que nos tem propiciado a verificação das principais dificuldades enfrentadas por um professor. A partir disso, o projeto além de nos ter permitido refletir criticamente sobre a prática docente de um professor de Língua Inglesa e Educação física, também tem nos possibilitado o desenvolvimento de competências possíveis de serem adquiridas apenas no exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DIÓGENES, cândido de lima. In: (Org.). **Sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública. Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L.F. **O Movimento do corpo Infantil: uma linguagem da criança**. UNIVESP, 2011.

GUIMARÃES, L.S. **O ensino da pronúncia no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e a abordagem comunicativa**. Brasília, Unb, 2004, 169 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, DF, 2004.

KISHIMOTO. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.



LEFFA, V.. **Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade**. Considerações. ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20; p. 2015 912

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.





LÉXICO E REPERTÓRIO CIGANO: NOTÍCIAS DE UM PROJETO SOBRE MARCAS DE IDENTIDADE

Geysa Andrade da Silva (UNEB)
Dra. Rita de Cássia Ribeiro Queiroz (UEFS)

RESUMO: O léxico é um conjunto relativamente amplo de palavras à disposição dos usuários da língua; por ser um sistema aberto, seja por nomeações, por aplicação de um novo significado ou por empréstimos linguísticos, a todo o momento é renovado. Perspectivas diferentes permitem analisar tal objeto de pesquisa e a área de investigação tem se mostrado promissora, além de exequível; é o que se tem verificado pelo grande número de publicações científicas. Incursionar por essa unidade da língua revela-nos não apenas a língua e o léxico, mas também cultura e identidade; nesse artigo, especificamente, referentes a grupos ciganos das cidades de Miguel Calmon e Jacobina, no Piemonte da Diamantina. A pesquisa estará amparada pelos pressupostos teóricos da lexicologia e da sociolinguística em Abbade (2011), Biderman (2001), Isquerdo (2006), Cardoso (2009), Labov (1972). Usaremos como instrumento o Questionário Semântico-Lexical do Atlas Linguístico do Brasil – 1. Ciclo da vida, 2. Convívio e comportamento social, 3. Religiões e crenças e 4. Jogos e diversões infantis – para debruçar-se no léxico da comunidade de fala, objetivando identificar se os itens lexicais denotam conservadorismo ou inovação por parte do povo cigano, como marca de identidade, e verificar os condicionantes linguísticos influenciadores da realização lexical dessa etnia.

Palavras-chave – Léxico, língua, identidade, cultura, ciganos.

ABSTRACT: The lexicon is a relatively broad set of words available to users of a language; being an open system, it is constantly renewed either by nomination, shift of meaning or linguistic borrowings, all the time it is renewed. Different perspectives allow us to analyze such research subject, since the research area has shown itself promising and achievable, as can be observed by the large number of scientific publications during the last years. The incursion in this unit of language reveals to the observer not only linguistic and lexical aspects, but also cultural and identity ones; this article is specifically related to Roma groups from the cities of Miguel Calmon and Jacobina in Piemonte da Diamantina. The research is supported by the theoretical assumptions of lexicology and sociolinguistics presented in the works of Abbade (2011), Biderman (2001), Isquerdo (2006), Cardoso (2009), Labov (1972). We will use as research tool the Semantic-Lexical Questionnaire of the Linguistic Atlas of Brazil - 1. Cycle of Life, 2. Conviviality and social behavior, 3. Religions and beliefs and 4. Games and children's amusement - to look into the lexicon of the speech community in order to identify if the lexical items denote conservatism or innovation by the Roma, such as sign of identity, and check the linguistic constraints influencing the lexical realization of this ethnic group.

KEYWORDS: Lexicon , language, identity, culture , Roma.



1. INTRODUÇÃO

O estudo do léxico vem se revelando um campo de investigação com potencial considerável, uma vez que as pesquisas são exequíveis e os resultados têm se mostrado promissores; no entanto, não há uma ambição de exaustividade; inclusive porque é passível de análise a partir de pontos diversos. Áreas críticas também são facilmente apontadas, mas a tentativa de encaixar harmoniosamente a Teoria Lexical dentro da Teoria Linguística tem levado a interessantes conhecimentos na área do uso da linguagem como um todo, permitindo que novos desafios sejam pesquisados, colocando inclusive rachaduras em verdades inquestionáveis que sustentam o estudo sobre o tema.

O léxico, apesar de ser uma unidade abstrata e reunir todas as informações relevantes para o domínio da gramática – compondo aqui um saber partilhado entre as áreas –, é também um componente no qual encontramos pistas para entender o significado que pode estar relacionado a fatores de variação diatópica, diastrática, diageracional ou diagenérica. Obviamente, essa consciência semântica e sociolinguística não se manifesta durante o uso da língua, porém está intrínseca ao falante. Cabe ao pesquisador realizar uma leitura crítica dos dados disponíveis, diversificando fontes, melhorando a qualidade das anotações, utilizando instrumentos de trabalho de forma ideal e mais rigorosa para que estejamos construindo um conhecimento verificável, racional e sistemático, ou seja, científico.

A proposta da pesquisa a que este artigo esta vinculada é o estudo do léxico baseado na Lexicologia e na Sociolinguística, analisando o léxico das comunidades ciganas das cidades de Miguel Calmon e Jacobina, no Piemonte da Diamantina, observado com base no questionário semântico-lexical do Atlas Linguístico do Brasil, com base no 1.Ciclo da vida, 2.Convívio e comportamento social, 3. Religiões e crenças e 4. Jogos e diversões infantis a partir de conceitos como língua, cultura, identidade, léxico e campos semântico-lexicais, objetiva-se identificar os itens lexicais que denotam conservadorismo ou inovação por parte do povo cigano. Não podemos afirmar que esgotaremos aqui, nessas ciências, os pressupostos para o estudo da pesquisa, tendo em vista serem bem tênues os limites da Lexicologia com a Semântica e a Dialectologia. No caminhar e alcançando os desdobramentos da relação léxico-cultura, perpassando pelo social e a identidade, abordaremos as teorias que contemplem nossa discussão.



2. O LÉXICO DE LIMITES INDEFIDOS

A língua é apreendida ou na forma natural, no convívio com os seus, ou de forma metalinguística, a partir de gramática e dicionários, o que a torna artificial. Em geral, a língua materna vem de forma natural quando o indivíduo ainda é criança e será aperfeiçoada no ambiente escolar pelo uso de instrumentos da metalinguagem. Já o estudo da segunda língua, dá-se por verificações da conversação e exercícios estruturais, nessa ocasião especificamente, de forma artificial, já que existe também a aquisição por imersão.

Se esses instrumentos metalinguísticos – gramática e dicionário – cumprissem seu papel de descrever a competência natural que o falante ideal precisa ter para dar conta de uma língua, o domínio deles corresponderia a tal falante; no entanto, o que se verifica aqui é uma fragilidade entre essas linhas delimitantes. A língua, então, vai além desse domínio, pois se encontra mergulhada no contexto social. Nesse sentido, o léxico tem uma produção e uma compreensão eficientes pelos seus usuários ao ser submetido às regras da gramática da língua. Neste ambiente, há o surgimento e o desaparecimento de itens lexicais, como explica Preti (1998)

O léxico [em comparação com a sintaxe] melhor se presta a mostrar as transformações sociais de uma comunidade e se constitui na parte menos conservadora de uma língua. Vocábulo que surge e desaparece, num processo contínuo e natural de neologia e obsolescência, são o reflexo mais perfeito das mudanças sociais (PRETI, 1998, p. 119).

É importante também salientar que o léxico não só se constrói no social, mas permite ao homem construir sua visão de mundo e tornar inexistente aquilo que não tem nome. Ainda que no mundo mitológico, na existência sociocultural, se o ser, a coisa, o sentimento, o conhecimento, a mitologia, a ideologia existe, o léxico é testemunho; embora nenhuma pessoa conheça perfeitamente todas as palavras da sua própria língua e assim, haverá sempre palavras desconhecidas do falante nativo.

Os valores, crenças, costumes, comportamento social, diversões de uma comunidade, entre tantos outros itens, manifestam-se a partir do léxico, ele “[...] representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo” (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001. p.9). A forma como a comunidade se organiza é fruto da consciência lexical dos seus membros, que assim deixam transparecer uma relação direta entre léxico e cultura. O patrimônio vocabular de uma comunidade linguística é, portanto, uma riqueza cultural imaterial.



Aqui não se leva em consideração que a realidade linguística advém de modelos abstratos, que não há uma relação de coerência entre o significante e o significado das palavras; mas, no entanto, há aquela relação na qual campos semânticos-lexicais compartilham elaborações específicas de cada cultura. Naquela realidade linguística cada indivíduo possui um acervo de palavras que ele emprega e compreende – léxico individual – está, portanto, a sua disposição e oportunamente lança mão dele para construir sentenças e nomear.

O léxico é um conjunto de nomeação baseado na realidade e, por isso mesmo, tem uma ampla área de investigação, o que se tem verificado pelo grande número de publicações científicas. A lexicologia, lexicografia e terminologia, chamadas ciências do léxico, detêm-se no mesmo objeto de estudo por diferentes dimensões de análises, objetivos e métodos específicos. Os termos de um campo de conhecimento específico dizem respeito à terminologia; já a lexicografia estuda a descrição da língua através de técnicas de elaboração de dicionário; enquanto que a lexicologia tem como objeto de estudo o conjunto de unidades lexicais de diferentes naturezas de uma língua.

José Horta Nunes (201, p.149) caracterizando tal ciência revela que “ a lexicologia identifica e descreve as unidades lexicais [...]e que] o estudo do léxico tende para um saber especulativo”, portanto, leve-se em consideração a possibilidade de sentidos diferentes para a mesma palavra, a depender das posições sustentadas pelos sujeitos e o valor na relação com os outros, em relação a. Com isto, embora ele possa parecer finito, “[...]o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos lexicólogos não seria capaz de enumerá-lo”(HENRIQUES,2010, p.101).

No mundo contemporâneo, é preciso ao homem ampliar seu repertório lexical para dar conta de objetos, seres, de sentimentos, de lugares, de ações, estando assim o léxico mergulhado num processo de expansão permanente. A memória humana armazena o léxico e tem capacidade de relacionar a derivação e a flexão economizando assim no armazenamento e garantindo a possibilidade de criação de novas palavras a partir de morfemas já existentes e de processos disponíveis para construir palavras, porque o léxico da língua é suscetível a expansões nos limites da gramaticalidade e da semanticidade, portanto sem prejuízo para a intercompreensão dos usuários. A leitura e a cultura impedem que léxicos de gerações passadas caiam completamente em desuso ou até desapareçam por falta de quem as utilize.

O léxico, ao contrário da sintaxe, morfologia e fonologia é um sistema aberto e a todo o momento, seja por novas nomeações ou por aplicação de novo significado ou por



empréstimos linguísticos, será renovado. Em francês, por exemplo, há uma renovação da ordem de 10% em 25 anos para cerca de 50.000 palavras, segundo a lexicógrafa Josette Rey-Debove (1984, p.57).

Biderman abordou essas questões (2001,)

O Léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do Léxico da sua língua. Nesse processo em desenvolvimento, o Léxico se expande, se altera e, às vezes, se contrai (BIDERMAN, 2001, p.139).

Quando admitimos que os signos linguísticos são rótulos que permitem ao homem interagir cognitivamente com seu meio, que as línguas naturais possuem uma riqueza cultural abstrata e que o léxico delas representa um patrimônio imaterial de uma dada comunidade linguística, reconhecemos uma zona de troca entre língua e mundo, léxico e sociedade.

Segundo Isquerdo (2006), a variante brasileira da Língua Portuguesa ampliou o seu repertório lexical por influência do convívio com os povos indígenas habitantes da nossa Pindorama, na chegada do colonizador, e também, pelo contato com línguas de outros povos imigrantes desde os primórdios. Para a pesquisadora, “[...] o léxico de uma língua tende a renovar-se e a ampliar-se, em decorrência de contatos linguísticos e interculturais e de necessidades de nomeação de novos referentes da realidade circundante” (ISQUERDO, 2006, p.11).

Muitas foram as etnias que deram esta diversidade lexical a língua brasileira, entre elas nos chegam às contribuições do povo cigano, nem a maior nem a menor contribuição em nível de verbete, mas de valor igualmente importante para a constituição do repertório lexical da nossa língua materna. Característica esta que incita a pesquisa quando tentamos identificar quais as contribuições lexicais que marcam a identidade do povo cigano.

É papel da língua marcar a identidade do indivíduo, ao mesmo tempo que são os indivíduos na sua coletividade que identificam uma língua, um contínuo estado de fluxo. Como afirma Rajagopalan (1998)

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e



através dela depende do fato da própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Entre outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

A língua homogênea proposta por Saussure no Estruturalismo, no início do século XX, advém da dicotomia de *langue* e *parole*, firma-se no fato de que é social na sua essência e independente do falante, portanto dissociada do meio onde é falada; a língua adotada pelo Gerativismo incide na concepção de um sistema linguístico composto por um falante-ouvinte ideal, também homogênea como objeto de análise. Em contrapartida, nos anos de 1970, Labov propõe uma teoria linguística que se aprofunda nas implicações da definição de língua como fato social, mostrando que a variação ou a diversidade não acontece livremente, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas.

Em sua Teoria da Variação, Labov ([1972] 2008) desloca a definição de língua de ‘homogênea’ para a heterogênea, e sua realização passa de ‘idêntica’ à repleta de diversidades e marcas singulares da comunidade de fala. A Sociolinguística, assim, estuda situações naturais de fala, de interação social em que a língua sofre variações condicionadas por fatores que excedem o limite da gramática e das normas linguísticas pré-estabelecidas.

Para Rey-Debove (1984, p.59) “[...]cada pessoa sente que compreende melhor as pessoas de sua região, de sua idade, de seu meio social e profissional que as outras”. Acrescente-se a estes fatores dados como sexo, religião, escolaridade, contato com agentes de padronização capazes de influenciar o léxico ativo e passivo.

A língua é um comportamento social direcionado à interação com outros falantes, os seres humanos a usam num contexto social, prova disso é que crianças que são isoladas não têm competência para usá-la. Os membros da comunidade trocam ideias, partilham saberes, expõem emoções, confidenciam suas necessidades, tudo em contingências sociais; constituem-se assim, as comunidades de fala explicadas por Moreno Fernández (1998):

“Una comunidad de habla está formada por un conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten un conjunto de normas y valores de naturaliza sociolingüística: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas reglas de uso, um mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones sociolingüísticos [...] Los miembros de una comunidad de habla son capaces de reconocerse cuando comparten opinión sobre lo que es vulgar, lo que es



familiar, lo que es incorreto, lo que es arcaizante o anticuado. Por eso, el cumplimiento de las normas sociolingüísticas al que obliga la pertinencia a una comunidad puede servir de marca diferenciadora, de marca de grupo, y por eso los miembros de una comunidad suelen acomodar su discurso a las normas y valores compartidos [...]Una comunidad de habla es básicamente una comunidad de consenso, de sintonía entre grupos e individuos diferentes, donde el conflicto está minimizado.” (MORENO FERNANDEZ, 1998, p.19-20).⁸

No entanto, muitas barreiras ideológicas foram postas antes que se aceitasse o estudo da língua na vida diária, advinda das comunidades de fala. Restrições no fato da variação não poder ser condicionada, da mudança sonora não poder ser diretamente observada, dos sistemas estruturais de presente e passado necessitarem de estudos separados e até, que as variantes sociais não deviam ser analisadas, uma vez que eram inacessíveis, povoaram os estudos de Saussure (1916), Martinet (1946), Bloomfield (1933) entre outras autoridades no assunto. Diferente do que se via na primeira metade do século, constantes eram as preocupações direcionando debates sobre língua e sociedade, na segunda metade do século XX.

A superação de tais restrições dá-se com as convicções e senso de direção linguística do professor Uriel Weinreich, aprendizagem absorvida e facilmente aproveitada pelo orientando William Labov, nos anos de 1960. O mistério da estrutura de uma língua permitir a variação e não emudecer as pessoas nestes períodos de menor sistematicidade direcionou o olhar de Labov para o fato de que o falante nativo tem competência para dominar a heterogeneidade da língua.

O olhar agora é que o conhecimento linguístico pode ser encontrado também na fala. Todas as barreiras ideológicas se fragilizam e “[...] a língua tal como usada na vida diária por membros de ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos, e ludibriam seus inimigos” (LABOV, [1972] 2008, p.13) passa a ser observada sistematicamente por pesquisadores,

⁸ Uma comunidade de fala é formada por um conjunto de falantes que compartilham efetivamente, pelo menos, uma língua, contudo, além disso, compartilham um conjunto de normas e valores de natureza sociolingüística: compartilham as mesmas atitudes lingüísticas, as mesmas regras de uso, um mesmo critério na hora de valorizar socialmente os fatos lingüísticos, os mesmos padrões sociolingüísticos [...] Os membros de uma comunidade de fala são capazes de se reconhecerem quando partilham opiniões sobre o que é vulgar, o que é familiar, o que é incorreto, o que arcaizante ou antiquado. Por isso, o cumprimento das normas sociolingüísticas que obriga o pertencimento a uma comunidade pode servir de marca diferenciadora, da marca de grupo, e por isto os membros de uma comunidade costumam acomodar o seu discurso a normas e valores compartilhados [...] Uma comunidade de fala é basicamente uma comunidade de consenso, de sintonia entre grupos e indivíduos diferentes, onde conflitos são minimizados. (Tradução constante de OLIVEIRA, 2014, p.27).



os quais captam claramente a relação de influências da língua e da sociedade – ou da sociedade na língua?

Vale ressaltar que sendo por meio do léxico que as pessoas se comunicam, expressam sentimentos e expõem pensamentos e que, esse léxico é uma ponta do iceberg da língua, é preciso observá-los – língua e, portanto, léxico, – como um bem cultural que revela em sua prática o caráter identitário de um indivíduo e/ou comunidade que faz uso sistemático deste sistema de signos. E observando, poder analisar que eles variam porque “[...] uma língua não se fixa nunca. O espírito humano está sempre em marcha, ou melhor, em movimento, e a língua com ele. As coisas são assim. Quando o corpo muda, por que não mudaria o traje? [...] Toda época tem suas ideias próprias, é preciso que ela tenha também palavras próprias para essas ideias” (CARVALHO, 2001, p. 65).

Vê-se que as propriedades inerentes à cultura e a identidade têm relação direta com a língua e conseqüentemente trazem para essa discussão linguística aspectos sociais e culturais, entre outros, além das já agregadas razões políticas, geográficas e históricas.

O próprio falante promove variação do léxico,

Todo falante está constantemente adaptando seus hábitos de fala aos de seu interlocutor; ele abre mão de formas que tem usado, adota novas e, talvez mais frequentemente que tudo, muda a frequência das formas faladas sem abandonar inteiramente as velhas ou aceitar qualquer uma que seja realmente nova para ele. (BLOOMFIELD, 1933, p.327-328 apud WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006, p. 93-94).

Explicar e justificar pela lexicologia, a variação – como a citada adaptação ao interlocutor – a que o léxico, assim como de toda a língua, está submetido, é se não impossível, difícil; já que os contextos socioculturais em que a língua ocorre são muitas vezes determinantes da variação.

Lexicologia e Sociolinguística juntas, explicam tal fenômeno. Procuram dar conta através dos postulados teóricos e da metodologia de trabalho daquilo que durante anos ficou esquecido aos olhos da ciência, afinal “[...] o linguista que entra no mundo só pode concluir que o ser humano é herdeiro legítimo da estrutura incrivelmente complexa que nós agora estamos tentando analisar e compreender.” (LABOV, [1972] 2008, p. 18).

3. O PERCURSO METODOLÓGICO



A pesquisa insere-se nos estudos do léxico, mais especificamente a lexicologia, ciência que vem crescendo muito nos últimos anos, e permitindo uma maior visão da unidade lexical de uma dada língua. Para os estudos de lexicologia e sociolinguística adotaremos ABBADE (2011), BIDERMAN (2001), CARDOSO (2009), LABOV (1972) entre outros e para a análise dos dados abraçaremos as concepções das referidas ciências.

Neste estudo, parte-se do Questionário Semântico-Lexical – QSL, composto de perguntas específicas de 1 a 202 do Atlas Linguístico do Brasil, das quais trabalharemos com 47, para analisar os itens abordados no 1.Ciclo da vida, 2.Convívio e comportamento social, 3. Religiões e crenças e 4. Jogos e diversões infantis pelas comunidades selecionadas, utilizando os pressupostos da lexicologia e da sociolinguística. O objetivo geral da pesquisa centra-se em identificar os itens lexicais que denotam conservadorismo ou inovação por parte do povo cigano, baseando-se no *corpus* constituído a partir dos questionários.

O projeto ALiB, desde 1996, busca documentar a língua portuguesa no Brasil, segundo os usos nas diferentes regiões do país, registrando as manifestações linguísticas nos seus diferentes níveis – fonético-fonológico, morfossintático, semântico-lexical e prosódico. Dentro da proposta, vem também realizando publicações diversas com a divulgação dos resultados parciais, reflexão teórica e análise metodológica do grupo de pesquisadores. Tais ações cumprem, de modo secundário, o papel de estimular outros projetos e trabalhos científicos na área, dentre eles a pesquisa que aqui se propõe.

A pesquisa será realizada em comunidades do Piemonte da Diamantina, especificamente nas cidades de Miguel Calmon e Jacobina. Os 26.475 calmonenses, segundo o censo do IBGE de 2010, estão distribuídos numa área de 1.568,216 Km², dentre estes 19.419 foram declarados alfabetizados pela mesma pesquisa. A antiga Fazenda Canabrava, que deu origem ao município, hoje é composta por dois distritos e mais 67 povoados. A cidade do ouro – Jacobina -, no século XIX, determinou o êxodo de grande número de mineiros dada a notícia da descoberta de diamantes na Chapada Diamantina; hoje mantém na sua divisão territorial 5 distritos dispostos numa área de 2.358,690 km², conta com uma população de 79.247 jacobinenses, dos quais 60.005 foram declarados alfabetizados pela mesma pesquisa.⁹

⁵² No formulário do perfil dos municípios sobre Direitos Humanos do IBGE está registrado dados de políticas específicas para o povo cigano, em 2010 aparece um percentual de 0,9% do total. Dos municípios, 291 reconhecem a existência de acampamento cigano no seu território e informaram cerca de



Serão selecionados 12 informantes de cada comunidade, distribuídos pelo sexo, faixas etárias, nível de escolaridade e agentes de padronização para controle de variáveis sociais. A acolhida dos dados se processa mediante o questionário, com gravações integrais e antecedida pelo preenchimento da Ficha de Informante com dados documentais sobre o mesmo.

Realizado o inquérito, dar-se-á a transcrição dos dados que irão constituir o *corpus* referente às comunidades de fala. A etapa seguinte será a codificação dos dados, para tratamento quantitativo dos mesmos. Em etapas sucessivas será feita a análise dos dados que acontecerá em sintonia com o conjunto de etapas integradas dessa pesquisa, cada uma, vencida há seu tempo.

Vencida a análise do *corpus* em consonância com a reflexão teórica das ciências norteadoras da pesquisa proposta, a dissertação trará os resultados divulgados em defesa pública e possíveis publicações parciais e total. Além de um ciclo de palestra para as comunidades de fala pesquisadas e distribuição de panfletos com os resultados finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expressar suas ideias, as de seus contemporâneos e da comunidade a que pertence é algo que o léxico nos permite; ele é agente modificador e que imprime marcas na nossa identidade. Sendo um componente da língua, usada na interação humana, manifestará a cultura, portanto, léxico e cultura são indissociáveis. Ao longo dos anos e a partir do convívio com o outro e com os agentes de padronização a que temos tendo acesso no meio social, vamos desenhando o léxico ativo e passivo guardado na memória.

O léxico cigano não foge à regra e é marcado pela assimilação de muitos vocábulos da língua portuguesa; oriundo inclusive, do contato com diversas regiões e até países por onde passaram e passam. O léxico escolhido pelos ciganos das comunidades linguísticas selecionadas como resposta ao Questionário Semântico-Lexical desta pesquisa revelará não só aspectos identitários, mas também se há influência de condicionantes extra-linguísticos.

800 mil ciganos habitando no Brasil, concentrados no Sul, Sudeste e Nordeste, tendo a Bahia com maior número deles.



Diante disso, a questão seguinte irá orientar essa pesquisa: o léxico produzido pelas comunidades ciganas das cidades de Miguel Calmon e Jacobina, no Piemonte da Chapada Diamantina, observado a partir do Questionário Semântico-Lexical do Atlas Linguístico do Brasil, com base no 1. Ciclo da vida, 2. Convívio e comportamento social, 3. Religiões e crenças e 4. Jogos e diversões infantis revela itens conservadores ou inovadores?

Na tentativa de responder essa questão, levantamos as seguintes hipóteses:

- Os itens lexicais encontrados revelariam um vocabulário específico que os identificam como povo cigano;
- Os fatores sociais influenciariam na realização lexical dessas comunidades ciganas.

Enfim, tal pesquisa é um *continuum*, uma semente, e revelará itens lexicais empregados pelo povo cigano, comunidade linguística a qual estaremos analisando e fazendo o controle de variáveis sociais. Tais dados representarão uma amostra do conhecimento lexical espalhado por este país e ajudarão a traçar um perfil do grupo étnico em questão, além de nos permitir debruçar-se sobre a lexicologia e sociolinguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A Lexicologia e a teoria dos campos lexicais. In: **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XV, n 5, t. 2, p. 1332-1343, 2011.

_____. O estudo do léxico. In: TEIXEIRA, Maria da Conceição; QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro; SANTOS, Rosa Borges (Org.). **Diferentes perspectivas dos estudos filológicos**. Salvador: Quarteto Editora, 2006. p. 213- 225.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 265.

_____. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 356p.

_____. O léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 13-22.



CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Projeto Atlas Linguístico do Brasil – Projeto ALIB: Descrição e Estágio Atual. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p.185-198, jan./jun., 2009.

CARVALHO, N. M. de. Neologismos na imprensa escrita. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo Grande – MS: Editora da UFMS, 2001. p.65-74.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Lexicologia Aplicada: algumas contribuições didáticas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. V. 5. Campo Grande: Ed.UFMS, 2010. p.99-115.

LABOV, William [1972]. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del language**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

NUNES, José Horta. Lexicologia e lexicografia. In: GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mónica (Org.). **Introdução às ciências da linguagem** – A palavra e a frase. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.149-172.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

OLIVEIRA, Genivaldo Conceição. **O léxico nosso de cada dia na Bahia e no Paraná**: acidentes geográficos, fenômenos atmosféricos, astros e tempo. V1. 2014. 190f. Dissertação Mestrado em Língua e Cultura – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PRETI, Dino Fioravante. A gíria na sociedade contemporânea. In: VALENTE, André Crim (Org.). **Língua, lingüística e literatura**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical”? Tradução de Almiro Pissetta. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.21-46.

REY-DEBOVE, Josette. Tradução de Clóvis Barleta de Moraes. **Léxico e dicionário**. ALFA. São Paulo. V. 28. 1984, 45-69.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin I. [1968] Tradução de Marcos Bagno. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.



O USO DA LEITURA DE TEXTOS DE DIVERSOS GÊNEROS DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (L.I) - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III / UNEB.

Girlene Santos Vieira (UNEB)¹⁰

Profa. Ms. Graciélia Novaes da Penha (UNEB)¹¹

Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori (UNEB)³

RESUMO: Este artigo descreve e discute a partir das vivências no estágio supervisionado III de Língua Inglesa realizado no Colégio Municipal Armando Xavier de Oliveira, na cidade de Jacobina-BA em duas turmas de nono ano (A e B) do ensino fundamental II, acerca do uso da leitura de textos de língua inglesa de diversos gêneros de práticas contextualizadas no ensino de L.I. A relevância dessa discussão se dá pelo fato de que a língua é, um sistema dinâmico em processo contínuo de mudança, seu uso varia dependendo do contexto e nem sempre todos os seus usos são contemplados pelas descrições encontradas nas gramáticas. Deste modo, o ensino - aprendizagem de uma Língua estrangeira requer além do conhecimento gramatical à capacidade que os alunos têm de fazer inferência sobre os variados tipos de textos os quais se deparam diariamente. Assim, o projeto teve como objetivo geral, trabalhar as competências comunicativas na Língua Inglesa com foco na leitura, por entender que a leitura em sala de aula é bastante útil no aprendizado de uma língua estrangeira, porém, esta não deve ser feita de maneira descontextualizada das práticas sociais como afirma Smith (1999). Nesse contexto, é relevante o uso de textos literários como forma de incentivo a leitura e em consequência disso o conhecimento da estrutura gramatical da língua alvo. O projeto foi desenvolvido num período de quarenta horas/aulas e tem como suporte teórico o PCN (1998); Jordão (2007) e Antunes (1937); os quais defendem que a gramática, o léxico deve ser definido a partir das escolhas temáticas e textuais, onde ensinar e aprender línguas significa possibilidades de ampliar percepções de mundo, seu uso é um ato humano, social, político, histórico, ideológico que tem consequências, e repercussões na vida de todas as pessoas. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do projeto se baseou em leitura de textos em classe; produção de texto oral e escrito; além de discussões sobre os temas e conteúdos abordados nos textos.

PALAVRAS CHAVE: Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, estágio supervisionado, leitura, gramática.

¹⁰ Graduanda em Letras Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

¹¹ Professora auxiliar do curso Letras Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia Departamento de Ciências Humanas - Campus IV. Graduada em Licenciatura Plena em Letras com Inglês pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas - UNEB; especialista em Metodologia do Ensino de Língua inglesa e literaturas – IBPEX.

³ Professora assistente do curso de Letras Língua Inglesa da Universidade do Estado da Bahia. Possui graduação em Letras Português/Inglês, Licenciatura Plena pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão(2002) – atualmente Universidade Estadual do Paraná Campus de Campo Mourão – e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina – Pós graduação em inglês: Estudos Linguísticos e Literários (2005). Possui doutorado na área de Literaturas de Língua Portuguesa pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica (MG)



ABSTRACT: This article describes and discusses about the experiences in supervised training III of English Language held at the Municipal College Armando Xavier de Oliveira, in the Jacobina city, Bahia in two ninth grade classes (A and B) of elementary school II, about the use of reading of English texts from various genres and contextualized practices in teaching LI. The relevance of this discussion is given by the fact that the language is a dynamic system in continuous process of change, its use varies depending on the context and not always all its uses are covered by the descriptions found in grammars. Thus, the teaching - learning a foreign language requires beyond the capacity grammatical, the knowledge that students have to make inferences about the various types of texts which they encounter daily. Thus, the project aimed to work with the communicative skills in English language with a focus on reading, once we understand that reading in the classroom, it is useful in learning a foreign language, however, this should not be taken out of context social but placed in practices as stated by Smith (1999). In this context, it is relevant the use of literary texts as a way to encourage reading and as a result the knowledge of the grammatical structure of the target language. The project was developed over a period of forty hours / class and had as theoretical support the PCN (1998); Jordan (2007) and Antunes (1937); which argue that the grammar, the lexicon must be set from the thematic and textual choices where teaching and learning languages means possibilities to broaden perceptions of the world, its use is a human act, social, political, historical, ideological which has consequences and impact on the lives of all people. In this perspective, the project development was based on reading texts in class; Production of oral and written text; as well as discussions on the themes and content covered in the texts.

KEYWORDS: Teaching and learning of English Language, supervised training, reading, grammar.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade como o PCN (1998) ressalta. Deste modo, o presente artigo descreve e discute a partir de experiências vivenciadas no estágio supervisionado III de Língua Inglesa realizado no Colégio Municipal Armando Xavier de Oliveira, situado a Rua Margem Rio do Ouro - Centro, na cidade de Jacobina-BA, no período de primeiro de abril de dois mil e quatorze (01/04/2014) a onze de junho de dois mil e quatorze (11/06/2014), cumprindo uma carga horária de 40 horas/aula, sendo aulas nas quintas-feiras, no turno matutino em duas turmas de nono ano (A e B) do ensino fundamental II,



o qual teve como orientadora a professora Graciélia Novaes e como regente a professora Joelma Alves.

A relevância da temática “O uso da gramática através da leitura de textos de diversos gêneros e de práticas contextualizadas” se dá pelo fato de que a língua é, pois, um sistema dinâmico em processo contínuo de mudança, seu uso varia dependendo do contexto e nem sempre todos os seus usos são contemplados pelas descrições encontradas nas gramáticas. Deste modo, o ensino - aprendizagem de uma Língua estrangeira requer além do conhecimento gramatical à capacidade que os alunos têm de fazer inferência sobre os variados tipos de textos os quais se deparam diariamente.

Assim, o projeto teve como objetivo geral, trabalhar as competências comunicativas na Língua Inglesa com foco na leitura, por entender que a leitura em sala de aula é bastante útil no aprendizado de uma língua estrangeira, porém, esta não deve ser feita de maneira descontextualizada das práticas sociais como afirma Smith (1999). Nesse contexto, é relevante o uso de textos literários como forma de incentivo a leitura e em consequência disso o conhecimento da estrutura gramatical da língua alvo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), como já mencionados acima, abordam que; “a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do aluno” (BRASIL, 1998, p.20), e ainda acrescenta, “a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra Língua pode colaborar no desempenho do leitor em sua língua materna”, (BRASIL, 1998, p.20).

Neste sentido, a inserção de uma língua requer muito mais do que o ensino de estruturas, mas também, o conjunto de significados atrelados à construção mais profunda e fortificado do ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do projeto se baseou em leitura de textos em classe; produção de texto oral e escrito; além de discussões sobre os temas e conteúdos abordados nos textos. E teve como objetivo; desenvolver a habilidade de leitura na língua inglesa de diversos gêneros textuais; incentivar a leitura de textos literários como fonte para aprender gramática da língua Inglesa e praticar as habilidades de *Listening*(escuta), *Speaking*(fala), *Writing*(escrita) e *Reading*(leitura).



2. O ENSINO – APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA VAI MUITO ALÉM DA GRAMÁTICA.

O aprendizado de uma língua estrangeira, principalmente Língua Inglesa é indispensável no Brasil, no entanto, aprender uma Língua não significa aprender apenas a estrutura da mesma, o qual se percebe em boa parte do ensino nas escolas, isto exige muito mais do aprendiz, bem como desenvolver as habilidades de fala, escuta, compreensão e escrita. São estas reflexões que nos levam a levantar questionamentos sobre o porquê das escolas se preocuparem tanto em focar o ensino-aprendizagem em sala, por muitas vezes quase que 100% na explicação gramatical e estudo de suas regras, deixando de desenvolver as tais habilidades já citadas.

Por apresentar este déficit no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas é observável que muitos estudantes chegam ao ensino médio sem saber quase nada da língua ensinada pelo professor, inclusive ao que diz respeito a sua cultura, muitos apenas ouviram falar no “verbo to be” que ao serem questionados o que o mesmo significa não sabem responder, no entanto, dizem terem estudado todos os anos de colégio sobre isto.

Neste contexto, fica claro que, apenas a gramática sozinha é incapaz de preencher o desejo do aprendiz por aprender a falar, escutar, ler ou escrever textos. O problema dos cursos de línguas – materna e estrangeira - neste sentido, não está em ensinar a gramática, mas como ressalta Antunes (1937), está em ensinar apenas gramática e sua nomenclatura e classificação gramatical. Neste caso, é relevante enfatizar a leitura em sala de aula como um recurso bastante útil no aprendizado de uma língua estrangeira, como mencionado anteriormente. Deste modo, é preciso, então, ampliar o conceito de leitura, no qual ensinar e aprender línguas significa possibilidades de ampliar percepções de mundo, de se posicionar criticamente em relação a si e em relação ao outro, de ter consciência da própria cultura e da cultura do outro, como destaca Jordão (2007).

Sendo assim, é possível perceber que leitura não está relacionada apenas ao ato de ler, mas também ao modo como o leitor se posiciona em relação ao que ler, sua capacidade de inferência aos assuntos abordados na leitura, o aprendiz precisa mais do que tudo conhecer a cultura da Língua ensinada, mas para tanto é necessário ter esta prática de leitura crítica em sala de aula, no qual segundo VIEIRA E MOTTER *apud* MONTEIRO, 2006), [...] “é atividade que requer inter-relação entre o conhecimento



novo e o previamente adquirido assumindo um posicionamento do que é lido, para dessa forma utilizá-lo em novas situações” (VIEIRA E MOTTER, 2014, P.20).

Nesta perspectiva, é preciso que o professor instigue o aluno a ler na língua alvo, para que o mesmo crie o prazer de fazê-lo, pois como salienta Monteiro (2006) “A leitura, no entanto, não é uma atividade natural do ser humano: ela é social e precisa ser adquirida” (MONTEIRO, 2006, p.20). Totis (1991) ao concordar com Monteiro ressalta que, “cabe ao professor de línguas à tarefa de conscientizar os alunos e alguns de seus colegas da relevância do ensino da língua inglesa para a formação do indivíduo, mostrando-lhes a dimensão de ordem educacional inerente a essa experiência” (TOTIS, 1991, p.15), como também cabe ao professor buscar inovar seus métodos de ensino para que os alunos tenham uma leitura mais prazerosa em sala. A fim de que, com isso os mesmos adquiram o interesse por aprender a Língua Estrangeira e consigam compreender uma leitura feita em outra língua e não apenas decodificar sua estrutura gramatical, porém, como enfatizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio;

Infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem. É justamente em sua função de codificar, fixar e normatizar a linguagem que a gramática está intimamente ligada a um conceito homogêneo de linguagem. (OCEM, p. 107)

No entanto, para entender ou escrever um texto mais complexo precisamos não apenas da gramática, mas de todo o conhecimento de mundo que o aluno possui, pois afinal, “o saber gramática”, como afirma Antunes (1937), se torna, irremediavelmente, insuficiente, considerado, segundo ele, como um dos maiores equívocos de alguns educadores ao pensar dessa forma;

Um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de textos, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada, (ANTUNES, 1937, p.22)

Portanto, a aprendizagem de uma língua precisa traduzir-se pela aquisição da habilidade para participar no processo dinâmico e criativo da comunicação, como afirma Totis (1991) que segundo ela, não ocorre quando o ensino é feito em unidades separadas, rotuladas e isoladas da língua como um todo. Deste modo é preciso que o processo de ensino-aprendizagem da língua alvo forneça ao aluno um propósito, onde o seu uso constitui mais que um fato isolado, como enfatiza Antunes (1937), “seu uso, é



um ato humano, social, político, histórico, ideológico que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas”, (ANTUNES, 1937, p.20).

Já que, a Língua não deve ser vista tão simplistamente, como uma questão, apenas, de certo e errado ou como um conjunto de palavras, como destaca Antunes (1937), ela é muito mais que tudo isso;

É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. (ANTUNES, 197, p.22).

Retomando o tema desta proposta, citada anteriormente, “O uso da gramática através da leitura de textos de diversos gêneros e de práticas contextualizadas” se faz necessário enfatizar que, o ensino de uma língua deve formar cidadãos capazes de ler e entender o que ler e não somente aluno capaz de decodificar palavras, ratificamos para formação ainda mais fortificada, quando intencionamos desenvolver o conhecimento de mundo do aprendiz a fim de que eles possam adquirir além do conhecimento linguístico e gramatical, o conhecimento da cultura do outro para compreender melhor a sua.

3. VIVÊNCIA DO ESTÁGIO: PLANEJAMENTO/ MEMÓRIA REFLEXIVA.

A leitura de textos de línguas estrangeiras requer conhecimentos diferenciados, conhecimentos estes, que vão muito além de aprender apenas a estrutura gramatical, mas o conhecimento a respeito da cultura do outro. Muitos alunos quando tem o seu primeiro contato com o inglês, isto na maioria das vezes se dá no 5º ano em escola pública, sentem prazer em aprender coisas novas, no descobrimento do novo, mas à medida que o tempo passa, esse prazer que antes possuía passa a se tornar chato, motivo de questionamentos, como: por que tenho que aprender inglês se não vou sair do País? Não sei falar nem o português vou aprender inglês?

Isso se dá em virtude da frustração dos alunos, por perceber que o aprendizado não ocorreu da maneira que imaginavam, é o que se refere Zolnier (2002) ao discutir em seu artigo “O ensino ideal de Inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora”, sobre as perspectivas dos aprendizes no início da aprendizagem de línguas,



se mostrando otimistas, muitas vezes baseados na expectativa de que em menos de dois anos de estudo conseguirão se tornar um falante fluente, desta maneira, ela ressalta que “o conhecimento sobre o que os estudantes esperam do curso e suas crenças sobre a aprendizagem podem oferecer mais oportunidades de consonância entre as ações propostas pelo professor e os anseios dos aprendizes” (ZOLNIER, 2002, p.2). Neste caso, se faz necessário que os professores acreditem e motivem seus alunos a acreditar que é possível uma aprendizagem satisfatória e significativa na escola pública, como destaca Zolnier *apud* Coelho (2005), partindo desse pressuposto de que é possível aprender Inglês no ensino fundamental.

O período de estágio supervisionado III proposto pelo curso é um dos períodos mais difíceis, e nesta terceira etapa especificamente, tive a oportunidade de elaborar uma proposta que pudesse ser aplicado em turma de ensino fundamental II, almejando despertar nos aprendizes, interesse em aprofundar seus conhecimentos a respeito da Língua Inglesa, partindo de um ensino acerca do uso da gramática de Língua Inglesa através da leitura de textos de diversos gêneros e de práticas contextualizadas. Este é um dos momentos em que nós, alunos - estagiários praticamos o que aprendemos de teoria durante o percurso no período da graduação, período enriquecedor, onde com a ajuda do professor regente saímos desta fase mais fortalecida (as) e preparada (as) para exercer a profissão.

A experiência de trabalhar no Colégio Municipal Armando Xavier de Oliveira foi maravilhosa, porém é interessante ressaltar algumas dificuldades encontradas no decorrer da aplicação do projeto. Embora, tenha tido uma boa recepção pela equipe gestora da unidade escolar, diante do diálogo estabelecido pela coordenação e a docente, sendo bem recebida pelas pessoas da coordenação e de apoio, onde sempre que solicitava um recurso era atendida, foi explícita por ambas a possível ineficiência no desenvolvimento do projeto, tendo em vista o curto prazo para trabalhar o cronograma proposto e cumprir com a carga horária exigida de estágio¹². Devido à unidade ser de cunho municipal, as atividades já haviam sido iniciadas a certo período e quase findando a primeira unidade, cabendo, pois, a estagiária efetuar o fechamento de notas da primeira unidade com os conteúdos delineados previamente pela professora Joelma Alves. Assim ficou acertado o cumprimento em desenvolver as atividades já iniciadas

¹² Uma carga horária de quarenta horas/aula em sala de aula.



pela regente e durante o período dar continuidade ao projeto concluindo a primeira unidade e iniciando a segunda.

Logo no início do desenvolvimento do estágio fiquei um pouco apreensiva quanto ao que me esperava, tendo em vista os conhecimentos a respeito dos possíveis desafios que teria que enfrentar, além de ter que iniciar o processo já com a primeira unidade em andamento, mas ao mesmo tempo animada para iniciar o percurso tão esperado. Contudo, tudo ocorreu melhor do que esperava, a professora regente não fez nenhuma objeção que eu continuasse de onde ela havia parado já que, como todas do estágio supervisionado III, teria que iniciar o quanto antes, por causa do curto período de tempo que teríamos devido ao calendário acadêmico da universidade.

Sendo assim, iniciei o projeto logo na semana seguinte à conversa com a regente, onde, por conta dos feriados frequentes, fizeram-se necessárias algumas aulas extras para o cumprimento da carga horária exigida. A primeira semana foi um pouco desafiadora, pois além de morar longe da instituição de ensino, ainda havia o agravante de não conhecer os alunos, logo, de início procurei fazer com eles uma dinâmica para conhecê-los um pouco melhor e identificar o que já sabiam, o resultado foi muito bom, pois percebi que os alunos conheciam muitas palavras da língua alvo, e se mostraram interessados por aprender e descobrir o que minha proposta traria de novo para eles.

Nas semanas seguintes, um desafio maior para mim, foi ter que controlar a sala sozinha, pois a professora entregou literalmente seus alunos em minhas mãos, porém, sempre a disposição na secretaria para quando se fizesse necessária sua presença. Com o decorrer das aulas, e após mantermos uma boa relação, os alunos se mostraram impulsivos, bastante conversadores e não muito participativos, principalmente em uma das salas, já que, estagiei em duas turmas completamente distintas, ambas de nono ano, sendo um nono ano A e outro nono ano B, cada turma apresentando em média 28 alunos que, em geral adolescentes entre 14 a 18 anos, os quais, em sua maioria não trabalham e mora em bairros próximos à instituição de ensino, anteriormente citada, a primeira turma mencionada era mais participativa, apesar de reclamar algumas vezes, se mostrava interessada em aprender, enquanto que a segunda era mais tagarela e quando solicitada a participar, se mostrava intimidada, principalmente referente à leitura na língua alvo os quais, quando solicitados a ler algum texto, imediatamente reclamavam “não sei ler não professora”, e muitas vezes acabavam por não fazê-lo.



Para a conclusão da primeira unidade a professora regente sugeriu que eu revisasse o tempo verbal “presente e passado”¹³ assunto esses, que os alunos já deveriam saber, pois, a professora já havia trabalhado com eles antes. No entanto, quando cheguei à sala de aula na tentativa de revisão, os alunos afirmaram que não sabiam sobre o mesmo, o que tornou inviável uma avaliação sem antes reexplicar a gramática e o que deveria me custar apenas uma ou duas semanas de aula, acabou por levar um mês no mesmo conteúdo, inviabilizando assim, o desenvolvimento por completo do meu projeto de estágio. Mesmo assim, procurei levar textos literários e músicas na língua alvo para tentar encaixar minha proposta e tornar as aulas um pouco mais atrativas e diferentes da que os alunos estavam acostumados em sala de aula.

Com base nisso, em busca de uma melhor compreensão e participação dos alunos, o roteiro do projeto de estágio supervisionado III, seguiu uma proposta de: leitura de textos em classe; produção de texto oral e escrito; aulas expositivas sobre conteúdos gramaticais e debate sobre os temas abordados nos textos além de discussões referentes ao conteúdo do texto. Utilizou-se o método explanatório, trazendo uma abordagem dos distintos assuntos com o intuito de levar conhecimento aos mesmos e buscou trazer ainda uma abordagem sociointeracionista devido a este trazer como foco a aprendizagem de língua nos contextos em que ela é realmente utilizada. Tendo como estratégias de ensino a criação de situações reais de uso do idioma, com atividades que envolvam comunicação entre as pessoas e a utilização de diversos gêneros textuais e orais e a reflexão sobre eles.

Em resumo, a metodologia utilizada no Estágio Supervisionado III teve como base tais objetivos enfatizados anteriormente; 1) Desenvolver a habilidade de leitura na língua inglesa de diversos gêneros textuais; 2) Incentivar a leitura de textos literários como fonte para aprender gramática da língua Inglesa; 3) Praticar as habilidades de *Listening* (escuta), *Speaking* (fala), *Writing* (escrita), *Reading* (leitura). As avaliações foram feitas de forma contínua com a participação dos alunos nas atividades propostas, pois como afirma Totis (1991) as avaliações contínuas são instrumentos muito úteis para o professor verificar se seus objetivos estão sendo atingidos ou não. Sendo assim, ao final de cada conteúdo foi realizada atividade apenas escrita, já que o oral não funcionou devido à desenvoltura dos alunos, para que fosse possível diagnosticar o avanço dos alunos nas habilidades trabalhadas, e com base nas orientações dos

¹³ “present e past tense” (conteúdo gramatical na Língua alvo).



Parâmetros Curriculares Nacional (1998), o qual chama a atenção para que não se confundam avaliações com testes e provas uma vez que estes constituem meios de se avaliar um aspecto apenas do processo de aprendizagem, (BRASIL, 1998, p. 79).

O planejamento da proposta foi efetuado baseado em sequências didáticas apresentadas semanalmente ou quinzenalmente à professora coordenadora de estágio e regente. Esta técnica representa como um importante instrumento indispensável a auxiliar o docente no planejamento efetivo de suas atividades, contribuindo para o norteamento das aulas e diálogo exato entre estagiária e professor (a) regente, que mesmo estando ausente da sala de aula pode acompanhar as atividades desenvolvidas de forma continuamente.

Para o desenvolvimento das aulas os instrumentos utilizados foram a aplicação de blocos temáticos utilizando como subsídio textos de diversos gêneros como, músicas, short stories e poesias. Foram utilizados como suportes, data show, notebook e dicionários bilíngues, além do livro didático, readaptado à realidade da classe, atividades fotocópias e uso de demais materiais que pudesse enriquecer a proposta de ensino.

De maneira geral, a experiência do Estágio Supervisionado III foi bastante proveitosa, mesmo acreditando que deveria ter feito melhor e explorado mais dos meus próprios conhecimentos e ter exigido um pouco mais tanto de mim como dos alunos, e mantendo um domínio um pouco maior em sala de aula. Acredito ter sido esta, uma grande oportunidade de despertar ainda mais minha visão como futura docente e contribuir para o ensino – aprendizagem atrelados a prática na instituição de ensino da rede municipal da cidade de Jacobina - Ba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ciente de que, trabalhar a leitura seja ela em língua inglesa e até mesmo em língua materna em sala de aula e especialmente em escola pública é um desafio, tendo em vista alguns fatores já mencionados, que contribuem para o ensino/aprendizagem de modo não muito satisfatório. Esta se apresentou como uma tarefa bastante árdua, desde o primeiro momento em que direcionei minha proposta de estágio para o Colégio citado anteriormente. O que apesar do conhecimento a respeito de que, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar no desenvolvimento integral do letramento



do aluno, a qual tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna, como enfatiza os PCNs (1996, p.20), percebe-se que os alunos na escola pública na sua maioria não querem e nem gostam de ler, até mesmo na língua materna.

E no que diz respeito ao aprendizado de Língua Inglesa, possuem muita dificuldade em relação à utilização do livro didático fornecido pelo governo, acredito que, isso se dá pela forma como são apresentados os tópicos gramaticais, que é de modo mais estrutural avançada para ao real nível das turmas. Contudo, o desenvolvimento do trabalho de parceria com o colégio e todos os alunos envolvidos neste processo contribuiu para o alcance dos objetivos.

A culminância da proposta se deu por meio de uma atividade de recriação, onde foi trabalhado o conto de Oscar Wilde “the selfish giant” (o gigante egoísta) em sala de aula em inglês e os alunos teriam que transforma-lo em gibi, o que culminaria também como uma das notas da unidade, entretanto, nem todos conseguiram entregar em virtude dos feriados e do recesso para a Copa Mundial.

Diante da aplicação do projeto, ficou evidente a dificuldade de se trabalhar com a proposta de estágio partindo de um ensino acerca do uso da gramática de Língua Inglesa através da leitura de textos de diversos gêneros e de práticas contextualizadas. Apesar de buscar trabalhar as competências comunicativas na Língua Inglesa com foco na leitura, desenvolver a habilidade de leitura na língua inglesa de diversos gêneros textuais, observou-se que, apesar dos interesses dos alunos em aprender uma língua estrangeira é difícil trabalhar com a leitura, principalmente em sala de aula, devido à insegurança dos alunos em pronunciar as palavras, a vergonha de serem ridicularizados, além da falta da prática de leitura até mesmo em Língua Materna, porém, consegui que ao menos alguns deles conseguissem ler na classe.

Esta experiência só contribuiu no meu crescimento e melhor desempenho para longos caminhos que ainda enfrentarei neste percurso, este serviu como um dos muitos aprendizados que ainda terei nesta jornada como docente. Terminei o estágio com a sensação de dever cumprido ao ouvir dos alunos que gostaram da minha abordagem de ensino e que conseguiram aprender comigo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé, 1937- Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho / Irandé Antunes. – São Paulo : Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Vol. 1. Brasília, 2006

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

JORDÃO, Clarissa, FOGAÇA, Francisco Carlos, Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido, revista Línguas e Letras – estudos linguísticos -ISSN: 1517-7238 v. 8 nº 14 1º sem. 2007 p. 79-105<disponível em e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/906/770> acesso em 05 de junho de 2014.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching.** Second edition. Oxford University Press, 2000.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. Língua Inglesa: leitura. São Paulo: Cortez, 1991. – (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral).

VIEIRA, Marlene Felizardo, MOTTER, Rose Maria Belim, A leitura nas aulas de Língua Inglesa como instrumento de Letramento crítico: uma proposta possível?< disponível em: acesso em 05 de julho de 2014>

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira, O ensino ideal de Inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 432-445, jul./dez. 2012.



APAGAMENTO/SILENCIAMENTO DO OUTRO – FEMININO E COLONIAL - EM JANE EYRE E SUA RELEITURA EM WIDE SARGASSO SEA

Jailda Passos Alves (UNEB)

Orientadora: Juliana Cristina Salvadori (UNEB)

RESUMO: Os estudos pós-coloniais e seus representantes, tais como Bhabha (1998), Retamar (1971) e Said (2011), têm contribuído para uma reflexão acerca do papel que a literatura e seus produtos desempenham na disseminação de ideologias como justificativas do processo de colonização – o qual se configura a partir de políticas de dominação, seja ela cultural, religiosa, ou política, primando pelo apagamento identitário do colonizado/subalterno. Dentre as produções canônicas que reproduzem este discurso de europeu etnocêntrico, podemos citar *Jane Eyre* (2010), da escritora inglesa Charlotte Brontë, que será analisado neste trabalho em contraste com *Wide Sargasso Sea* (2012), da escritora antilhana Jean Rhys, obra que se propõe a desconstruir a lógica eugenista (segundo plano- no sótão) sob *Jane Eyre*. Essa leitura interpretativa e comparativa tem seu foco voltado aos personagens Edward Fairfax Rochester e Bertha/Antoinette Mason, a qual recebe principal enfoque na narrativa de *Wide Sargasso Sea*, mas silenciada em *Jane Eyre*. Desse modo, tem-se como ponto central de discussão o silenciamento, o apagamento étnico-racial e da identidade da personagem, assim como a posição de subalterna da personagem no romance *Jane Eyre*, contraposta pela releitura de Bertha/Antoinette em *Wide Sargasso Sea*, sob a ótica pós-colonialista. Pôde-se também, dar-se um enfoque ao olhar do subalterno/colonizado, em meio às questões de gênero, uma vez que essa posição é ocupada por uma mulher, a situação torna-se ainda mais complexa, dado que ocorre uma subalternização dupla, primeiro por questões culturais e segundo pela questão de gênero.

PALAVRAS- CHAVE: Releitura. Jane Eyre. Wide Sargasso Sea. Apagamento. Gênero.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos pós-coloniais e seus representantes, tais como Bhabha (1998), Retamar (1971) e Said (2011) têm contribuído para uma reflexão sobre a disseminação de ideologias de superioridade racial/étnica desempenhadas por narrativas, as quais evidenciam a supremacia da raça branca sobre a raça não branca, como justificativa do processo de colonização – processo que se configura a partir de políticas de dominação, seja ela cultural, religiosa, ou geográfica, que se faz presente no processo chamado de assimilação cultural, o qual se caracteriza pelo apagamento identitário do



colonizado/subalterno. Dentre as produções canônicas que reproduzem este discurso de europeu etnocêntrico, podemos citar a obra *Jane Eyre* (2010) da escritora inglesa Charlotte Brontë, a qual será analisada neste trabalho em contraste com *Wide Sargasso Sea* (2012), da escritora antilhana Jean Rhys, obra que se propõe a desconstruir essa lógica eugenista que está velada em *Jane Eyre* (2010).

Essa leitura terá como objeto de análise os personagens Bertha/Antoinette Mason e Edward Fairfax Rochester, tomando como referência a jamaicana Bertha/Antoinette, personagem de principal enfoque em *Wide Sargasso Sea* (2012), mas silenciada em *Jane Eyre* (2010). Tomaremos como ponto central de discussão o apagamento étnico-racial, da identidade da personagem e sua posição de subalterna no romance *Jane Eyre* (2010), contrapondo-os à releitura de Bertha/Antoinette em *Wide Sargasso Sea*. Said (2011, p. 124), nesse sentido, postula que ao lermos um texto, devemos abri-lo tanto para o que está contido nele quanto para o que foi excluído pelo autor, uma vez que cada obra cultural é a visão de um momento, e devemos justapor essa visão às várias revisões que foram geradas posteriormente. Tarefa essa aderida e executada pela caribenha Jean Rhys, produzindo uma extensão da narrativa que contrapõe a visão atribuída à personagem Bertha/Antoinette, desconstruindo o discurso do romance de Charlotte Brontë a partir dos pontos que foram apagados e silenciados sob a ótica pós-colonialista. Em sua obra, Rhys não somente dá voz a personagem, mas apresenta-nos sua cultura, família e, principalmente, nos toma como testemunhas no decorrer de cada capítulo, perpassando pelo modo como Bertha/Antoinette chegou ao sótão, como ocorreu o seu silenciamento, de que forma Rochester toma a narrativa na grande maioria dos capítulos em *Wide Sargasso Sea* (2012), e ainda, a autora traz uma visão diferenciada para o desfecho de *Jane Eyre* (2010). Além disso, ressalta-se as questões ético-racial e a ideologia eugenista que está trancada juntamente com Bertha. Assim, Rhys, dando voz à “louca do sótão” em seu romance *Wide Sargasso Sea*, nos impulsiona a irmos além do sótão, do que está em segundo plano do romance *Jane Eyre*.

2. ADENTRANDO O SÓTÃO

Jane Eyre foi escrito no século XIX pela autora britânica Charlotte Brontë, durante a Era Vitoriana. A história é narrada pela personagem que dá nome a obra. Por



tratar-se de um romance de formação¹⁴, podemos acompanhá-la desde a infância até a fase adulta em seu percurso de crescimento e amadurecimento: Gateshead Hall, Lowood e Thronfield Hall. Essa última trata-se fase em que Jane Eyre passa a trabalhar para Edward Fairfax Rochester, quem, além de patrão e amigo, se tornaria seu marido.

Wide Sargasso Sea (2012), por sua vez, refere-se a um romance de (de)formação. Embora possamos acompanhar o percurso de crescimento e amadurecimento da personagem Antoinette e seu poder narrativo em grande parte do romance, acompanhamos também o momento em que esse direito lhe é tomado por Rochester que, apoderando-se da narrativa, inicia o processo de apagamento identitário, em caráter desumanizador. Enquanto que em *Jane Eyre* (2010) observa-se que, esse apagamento é empregado pelo viés do “sobrenatural”/demoníaco, quando Jane entra em contato com Bertha/Antoinette, mesmo sem saber que era ela:

Era um riso demoníaco – baixo, abafado e profundo – articulado, ao que parecia, no próprio buraco da fechadura. A cabeceira da cama ficava perto da porta e pensei a princípio que aquele duende risonho estivesse ao meu lado na cama, ou melhor, agarrado ao meu travesseiro. Levantei, olhei em torno e não vi nada. Enquanto ainda olhava ao redor o som sobrenatural irrompeu outra vez, e percebi que vinha do corredor. Meu primeiro impulso foi levantar e passar o ferrolho na porta. O segundo foi gritar de novo “quem está aí?”. [...] “Será que foi Grace Poole, possuída por algum demônio?” pensei. Era impossível agora ficar mais tempo sozinha, devia procurar Mrs. Fairfax. Enfiei o vestido e o xale às pressas. Destravei o ferrolho e abri a porta com as mãos trêmulas. Havia um candeeiro aceso bem do lado de fora do quarto, no chão da corredor. Fiquei surpresa com essa circunstância, e mais surpresa ao ver o ar bastante turvo, como se estivesse tomado pela fumaça. E olhando à direita e à esquerda, para ver de onde saíam essas espirais azuis, senti um forte cheiro de queimado (BRONTË, 2010, p. 134-135).¹⁵

Os adjetivos usados por Jane Eyre para descrever e qualificar a risada de Bertha/Antoinette estão sempre apontando para o excêntrico, o não articulado, tais

¹⁴ De origem atribuída aos alemães, o *Bildungsroman*, caracteriza-se como um tipo de romance que apresenta a formação do(a) protagonista em seu início e sua trajetória em direção a um determinado grau, dito de outro modo, a formação do(a) personagem na sociedade a qual pertencem.

¹⁵ This was a demoniac laugh—low, suppressed, and deep—uttered, as it seemed, at the very keyhole of my chamber door. The head of my bed was near the door, and I thought at first the goblin-laughter stood at my bedside—or rather, crouched by my pillow: but I rose, looked round, and could see nothing; while, as I still gazed, the unnatural sound was reiterated: and I knew it came from behind the panels. My first impulse was to rise and fasten the bolt; my next, again to cry out, ‘Who is there?’ [...] ‘Was that Grace Poole? and is she possessed with a devil?’ thought I. Impossible now to remain longer by myself: I must go to Mrs. Fairfax. I hurried on my frock and a shawl; I withdrew the bolt and opened the door with a trembling hand. There was a candle burning just outside, and on the matting in the gallery. I was surprised at this circumstance: but still more was I amazed to perceive the air quite dim, as if filled with smoke; and, while looking to the right hand and left, to find whence these blue wreaths issued, I became further aware of a strong smell of burning (BRONTË, 2003, p. 280-281).



como: demoniac/demoníaco, goblin/gnomo, unnatural/anormal, devil/diabólica, ou seja, características que vão além do humano, faz-se a bestificação do outro por tratar-se do desconhecido, de um ser de identidade e características não mapeadas sob os seus preceitos etnocêntricos. No entanto, tais sons emitidos por Bertha/Antoinette podem ser, também, interpretados como a voz de um ser que grita por liberdade, indo contra uma ordem de enclausuramento.

Toda a descrição da passagem acima culminará no episódio do incêndio no quarto de Rochester, episódio esse que, por falta de maiores descrições, conduz Bertha/Antoinette ao papel de “vilã” do romance *Jane Eyre* (2010). Contudo, o papel dado a Bertha é ainda mais ressaltado, na descrição realizada abaixo, no episódio do casamento, quando ela é revelada a todos os presentes, na cerimônia de casamento de Jane Eyre e Rochester, e a nós leitores, que somos tomados também como testemunhas:

Ela era uma mulher possante, quase da altura do marido, e mais corpulenta. Tinha uma força viril, mais de uma vez quase o sufocou, atlético como ele era. Mr. Rochester poderia tê-la acertado com um soco potente, mas não queria bater, apenas imobilizá-la. Por fim conseguiu segurar-lhe os braços. Grace Poole deu-lhe uma corda e ele os amarrou. Com mais corda, que estava à mão, prendeu-a numa cadeira. A operação ocorreu sob os mais ferozes gritos e os empurrões mais convulsivos. Mr. Rochester, então, virou-se para os espectadores, e olhou-os com um sorriso ao mesmo tempo ácido e desolado. – Isto é a minha esposa – disse ele. – Esse é o único abraço conjugal que jamais terei. Essas são as palavras de carinho que confortam as minhas horas de repouso! E isto é o que eu desejei obter (descansando a mão no meu ombro), esta jovem, que se mantém tão grave e serena na boca do inferno, olhando, senhora de si, as investidas do demônio. Eu a queria como um contraste a esta ferocidade. Wood e Briggs, vejam a diferença! Comparem estes olhos claros com aquelas bolas vermelhas ali, este rosto com aquela máscara, esta forma com aquela massa. Então me julguem, padre do Evangelho e homem da Lei. E lembrem-se de que, pelo julgamento que fizerem, por ele serão julgados! Agora saiam. Preciso acalmar o meu tesouro (BRONTË, 2010, p. 262).¹⁶

16 She was a big woman, in stature almost equalling her husband, and corpulent besides: she showed virile force in the contest— more than once she almost throttled him, athletic as he was. He could have settled her with a well-planted blow; but he would not strike: he would only wrestle. At last he mastered her arms; Grace Poole gave him a cord, and he pinioned them behind her: with more rope, which was at hand, he bound her to a chair. The operation was performed amidst the fiercest yells and the most convulsive plunges. Mr. Rochester then turned to the spectators: he looked at them with a smile both acrid and desolate. ‘That is MY WIFE,’ said he. ‘Such is the sole conjugal embrace I am ever to know—such are the endearments which are to solace my leisure hours! And THIS is what I wished to have’ (laying his hand on my shoulder): ‘this young girl, who stands so grave and quiet at the mouth of hell, looking collectedly at the gambols of a demon, I wanted her just as a change after that fierce ragout. Wood and Briggs, look at the difference! Compare these clear eyes with the red balls yonder—this face with that mask— this form with that bulk; then judge me, priest of the gospel and man of the law, and remember with what judgment ye judge ye shall be judged! Off with you now. I must shut up my prize’ (BRONTË, 2003, p. 560-561).



Novamente, é perceptível nessa descrição o uso de adjetivos empregados para delinear a personagem Bertha Mason. No entanto, a adjetivação nesse trecho ocorre de maneira diferenciada, pois tem-se como ponto central o aspecto físico, proporcionando uma comparação entre Bertha Mason e Jane Eyre feita por Rochester, fazendo uma dissemelhança nítida entre as duas mulheres, destacando a superioridade de contraste com a outra: *big woman, in stature almost equalling her husband* (Ela era uma mulher possante, quase da altura do marido); *young girl, who stands so grave and quiet* (jovem, que se mantém tão grave e serena); *red balls* (bolas vermelhas); *clear eyes* (olhos claros). Uma personagem representa o oposto da outra: má-boua, violenta-calma, inferior-superior, o que evidencia mais uma vez o etnocentrismo de Rochester levando-o a tal julgamento e caracterização de Bertha. Segundo Hall (2003), tanto o discurso de “raça” e de “etnia” são duas lógicas do racismo entre a discriminação cultural e o racismo biológico, lógica que encontramos nas entrelinhas do discurso de Rochester. A etnicidade fundamenta-se a aspectos culturais e religiosos e o racismo biológico liga-se a marcadores, como a cor da pele. Hall (2003) também ressalta o termo “negritude”, o qual tem funcionado como um signo que diz respeito aos afro-descendentes e sua natureza, como a

Probabilidade de que sejam preguiçosos e indolentes, de que lhe faltem capacidades intelectuais de ordem mais elevada, sejam impulsionados pela emoção e o sentimento em vez da razão, hipersexualizados, tenham baixo autocontrole, tendam à violência e etc (HALL, 2003, p.70).

Dito isto, percebemos que estas características operam nos relatos referentes à personagem Bertha/Antoinette em *Jane Eyre* (2010). No entanto, Bhabha (1998, p.22) elenca uma outra lógica para essa visão binária que gira em torno das identidades negro/branco que amiúde são construídas, deslocando para o meio dessas designações, ou seja, um não lugar onde há a possibilidade de tensionar-se tais noções de identidades para além do binarismo estereotipado. E é nesse não lugar/entre-lugar que Bertha/Antoinette encontra-se em *Wide Sargasso Sea* (2012), uma vez que na Jamaica, em Spanish Town, não é reconhecida como negra pelos os seus conterrâneos, os quais a chamam de “barata banca”, e também não reconhecida como branca quando elevada para a Inglaterra. Desta forma, a personagem não se encaixaria no fundamento listado por Hall (2003).



Wide Sargasso Sea (2012), Antoinette narra em sua passagem pelo sótão, depois que Rochester almejou de fato apagar a identidade de Antoinette e passa a chamá-la de Bertha. Além disso, Rochester não a assume legalmente como sua esposa, visto que ao observarmos o nome da personagem, Antoinette Mason, notamos que seu nome de solteira não sofre alteração quando ela casa-se, como é de conhecimento geral, deveria passar a chamar-se de Sr.^a Rochester. Mas, pelo contrário, Antoinette perde até o seu primeiro nome, e a partir de então, vive trancafiada no terceiro andar, na reclusão da sociedade, o que a faz questionar-se sobre quem ela é após todas essas transformações, não reconhecendo-se.

Nomes são importantes, como quando ele se recusava a me chamar de Antoinette, eu vi Antoinette flutuando para fora da janela com seus perfumes, suas belas roupas e seu espelho.

Não tem nenhum espelho aqui e eu não sei como eu sou agora. Eu me lembro de me ver escovando o cabelo no espelho e como os meus olhos olhavam de volta pra mim. A moça que eu via era eu, mas não era exatamente eu. [...] Agora eles levaram tudo embora. O que eu estou fazendo neste lugar e quem sou eu? (RHYS, 2012, p.178)¹⁷

Aqui temos duas metáforas: a da janela que representa a liberdade de Antoinette se esvaindo, podemos notar também que ela usa o nome dela na terceira pessoa, “eu vi Antoinette flutuando para fora da janela”, como se ele estivesse partindo e a deixando trancafiada, solitária. A segunda diz respeito ao espelho, mais especificamente, a perda dele, que implica o não reconhecimento desse novo eu (Bertha), após a “partida” de Antoinette, assim como a sua cultura, restando-lhe subalternização.

A obra de Jean Rhys trata-se de um romance pós-colonial, como salientado por Bhabha (1998), essa nomenclatura do “pós”, utilizada na palavra pós-colonial, não implica que o romance aborda somente questões acerca de um período após o colonialismo, no entanto, o “pós” não significa sequencialidade, ou seja, não serve somente para levantar questões acerca de um período após o colonialismo, mas apontam para o “além”, o qual é o tempo do agora; um pensar o presente sobre uma outra lógica. É comum os autores pós-coloniais abordarem de forma significativa as temáticas referentes a colonizadores e colonizados, fazendo-nos repensar sobre o narrar e ser

¹⁷ Names matter, like when he wouldn't call me Antoinette, and I saw Antoinette drifting out of the window with her scents, her pretty clothes and her looking-glass. There is no looking-glass here and I don't know what I am like now I remember watching myself brush my hair and how my eyes looked back at me. [...] Now they have taken everything away what am I doing in this place and who am I? (RHYS, 1968, p.145).



narrado, como é o caso de Rhys, que através da personagem Antoinette/Bertha, finalmente rompe o silêncio, dando voz ao subalterno. Por essa ótica, o colonizado é sempre visto como subalterno, sendo ainda objetificado pelo discurso do europeu, colonizador. O termo *subalterno* é um dos mais usados para referir-se aos colonizados, o qual refere-se “[...] às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p.12).

No entanto, quando a posição do subalterno/colonizado é ocupada por uma mulher, a situação torna-se ainda mais complexa, pois o que ocorre configura-se como uma subalternização dupla: a primeira pelo viés sociocultural e a segunda pela imposição de papéis de gênero.

Na dimensão colonial, as mulheres são duplamente colonizadas. Em primeiro lugar, pelo colonizador, condição que se estende a todos os membros da colônia; em segundo lugar, a que ocorre justamente pelo fato de crescer mulher, resultante do sistema patriarcal. Desse modo, levando-se em consideração a problemática da raça e da classe, a mulher torna-se duas vezes objetificada (BONNICI apud OLIVEIRA & PARADISO, 2012, p. 71).

Desse modo, conseguimos melhor observar esse embate em *Wide Sargasso Sea* (2012), ao melhor conhecer a personagem Antoinette, no seu entre-lugar – contexto conflituoso em relação às duas matrizes culturais em jogo nos dois romances –, através de uma olhar crítico à cultura do colonizador, à qual não apenas exerce uma influência sobre a cultura do colonizado, como também instaura um processo de aculturação como um modo de substituí-la,

assim como para o colono sua terra representa o bem mais precioso – pois expressa uma fonte inesgotável de recursos que garantem seu sustento e o de sua comunidade – para a mulher, sua sexualidade, seu desejo, são dádivas de inestimável valor – pois lhe permitem exercer seu papel insubstituível de gerar vida. Quando estes lhe são usurpados de maneira cruel e arbitrária, podem gerar prejuízos incalculáveis (OLIVEIRA & PARADISO, 2012, p. 72).

Spivak (2010, p.15) também afirma que, estando nessa posição periférica, a mulher “não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir”, o que caracteriza-se como uma possível justificativa para as ações de Bertha em *Jane Eyre* e para loucura de Antoinette em *Wide Sargasso Sea* (2012), como um resultado produzido pelo meio social em que ela estava inserida.



Em *Wide Sargasso Sea*, Rochester expressa verbalmente o seu descontentamento com a beleza física da sua esposa jamaicana, usando a falta de ternura como alusão a tais “defeitos” das suas características, como justificativa para seus atos desumanos, destacando, ainda, a sua visão sobre o casamento com Antoinette:

Eu a observei com o olhar crítico. Ela usava um chapéu de três bicos que lhe caía muito bem. Pelo menos sombreava os seus olhos, que são grandes demais e podem ser desconcertantes. Tenho a impressão que ela nem pisca. Olhos oblíquos, tristes, escuros e estrangeiros. Ela pode ser crioula de pura descendência inglesa, mas eles não são ingleses nem europeus. E quando eu comecei a notar tudo isso a respeito da minha esposa Antoinette? Acho que foi depois que saímos de Spanish Town. Ou notei antes, mas me recusei a admitir o que estava vendo? Não que eu tenha muito tempo para notar alguma coisa. Casei-me um mês depois de ter chegado a Jamaica, e nesse período passei três semanas de cama, com febre (RHYS, 2012, p. 63).¹⁸

As virtudes, o modo de ser e a cultura de Antoinette antes vistas como qualidades por Rochester, “a moça é considerada linda, ela é linda. [...] Ela sorriu para mim. Foi a primeira vez que a vi sorrir com simplicidade e naturalidade. Ou talvez fosse a primeira vez que eu a tivesse tido uma atitude natural para com ela” (RHYS, p. 66–67)¹⁹, passaram a ser vistas como pontos negativos, ou seja, as mesmas características que explica a atração por Antoinette são as mesmas que agora o repulsa, tendo assim, o mesmo movimento. Além disso, rumores sobre trajetória de vida e sua família, tal como a loucura da sua mãe, que teoricamente passaria para a filha, serviu como desculpa para o ódio de Rochester por Antoinette. Porquanto, o sentimento não estagnou no ódio, mas evoluiu para uma obsessão por destruir tudo o que Antoinette mais gostava, considerando-a louca, mas ainda uma propriedade que não deseja abrir mão.

Ela disse que amava esse lugar. Pois ela nunca mais irá vê-lo. Eu vou ver se ela derrama uma lágrima, uma lágrima humana. [...] Ela é louca, mas é *minha, minha*. Que me importam os deuses ou os demônios ou o próprio destino. Se ela sorrir ou chorar ou fazer as duas coisas. *Para mim*. [...] Agora, o meu ódio é mais frio, mais forte, mais forte, e você não terá nenhum ódio com o que se aquecer. Você não terá nada.

¹⁸ I watched her critically. She wore a tricorne hat which became her. At least it shadowed her eyes which are too large and can be disconcerting. She never blinks at all it seems to me. Long, sad, dark alien eyes. Creole of pure English descendant she maybe, but they are not English or European either. And when did I begin to notice all this about my wife Antoinette? After we left Spanish Town I suppose. Or did I notice it before and refuse to admit what I saw? Not that I had much time to notice anything. I was married a month after I arrived in Jamaica and for nearly three weeks of that time I was in bed with fever (RHYS, 1968, p. 44-45).

¹⁹ “the girl is thought to be beautiful, she is beautiful. [...] She smiled at me. It was the first time I had seen her smile simply and naturally. Or perhaps it was the first time I had felt simple and natural with her” (RHYS, p. 45-47)



E foi o que eu fiz, eu vi o ódio abandonar os olhos dela. Eu o forcei a sair. E junto com o ódio, a beleza dela. Ela era apenas um fantasma. Um fantasma cinzento. Nada mais restava além de desesperança. [...] Ela ergueu os olhos. Lindos olhos. Olhos loucos. Uma mulher louca. (RHYS, 2012, p.164).²⁰

Nessa passagem, o texto ressalta por si só o uso dos pronomes possessivos, os quais evidenciam o caráter obsessivo de Rochester para com Antoinette, permitindo-a vivenciar somente o que ele desejasse. Podemos notar ainda, o anseio de retirar-la não apenas do seu lar, mas também da sua cultura, identidade, felicidade, inclusive o ódio que ela sentia por tal situação, com o intuito de apagá-la até ela se tornar um fantasma que assola a sua casa.

Hall (2003, p. 15-16) afirma que a “[i]dentidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser exterminada”. Dessa forma, reafirma-se a importância de manter a identidade desenvolvida em cada ser. Por sua vez, o apagamento identitário e cultural exercido por uma raça que se considera superior à outra pode ser considerado como um ato de desrespeito humano, uma vez que não existem povos ou culturas inferiores e sim indivíduos que, por interesses econômicos ou políticos se consideram “superiores” a outros indivíduos ou outras culturas, assim, expropriam, se prevalecem da condição e exploram os considerados seus “inferiores”, inferiorizando essa que ocorre de maneira dupla para as mulheres negras, por questões culturais e de gênero. Portanto, as ações de Rochester para com Antoinette a direcionam ao seu lugar inferior, de subalterna, que em contraposição com posição de Jane Eyre, podemos perceber que ambas ocupam evidentemente lugares e posições diferentes em *Jane Eyre* (2010), na qual somente a uma impõe-se uma identidade diferente, por pertencer a uma outra cultura. Dessa forma, para melhor analisarmos e compreendermos a questão cultural e de identidade, Bhabha (1998) elenca em **Local da cultura**, sobre o entre-lugar “*in betweenness*”, ou seja, um terceiro lugar, onde seria o intervalo de encontro cultural entre o Eu e o outro. Nesse caso, um local entre a cultura de Bertha/Antoinette e Rochester.

²⁰ She said she loved this place. This is the last she'll see of it. I'll watch for one tear, one human tear. [...] She's mad but *mine, mine*. What will I care for gods or devils or for fate itself. If she smiles or weeps or both. *For me*. [...] Now My hate is colder, stronger, and you'll have no hate to warm yourself You will have nothing.

I did it too. I saw the hate go out of her eyes. I forced it out. And with the hate her beauty. She was only a ghost. A ghost in the grey daylight. Nothing left but hopelessness. [...] She lifted her eyes. Blank lovely Eyes. Mad eyes. A mad girl (RHYS, 1968, p. 135-139).



Na obra de Charlotte Brontë destaca-se a personagem Bertha Antoinette Mason, a qual não possui voz na narrativa, portanto, podemos conhecer sua “identidade” somente a partir dos discursos de outros personagens, sendo relatada como uma louca, conforme pode-se ver na descrição feita por seu marido Edward Fairfax Rochester a Jane Eyre como justificativa por trancafiá-la no sótão de esconder de todos o seu casamento.

Bertha Mason é louca, **vem de uma família de loucos que produz maníacos e idiotas há três gerações! A mãe dela, a crioula, era louca e também bêbada**, como vim a descobrir depois que casei com a filha... Eles guardaram silêncio sobre esses segredos de família. Bertha, como uma criança obediente, copiou a mãe em ambos os pontos. (BRONTË, 2010, p.260, grifo nosso).²¹

Nota-se nessa passagem, uma manifestação de eugenia como um meio de empobrecer as qualidades raciais de uma geração futura, seja física ou mental. Além de não ter voz, Bertha/Antoinette passa por processo de apagamento identitário, o qual inicia-se com o choque cultural através do afastamento da sua terra natal (Jamaica) para a Europa, onde viveria sob domínio do seu marido, sendo afastada da sociedade, vivendo em um local restrito, sem direito a se expressar ou realizar as atividades que desenvolvia antes, dito de outro modo, ela é silenciada de todos os modos. Esse silêncio é passível de uma interpretação ambígua, tanto como um modo de aceitação a submissão, quanto como um meio de resistência do que está sendo imposto.

Porquanto, podemos analisar o silenciamento da personagem Bertha/Antoinette como uma forma do colonizado manter a sua cultura, identidade e o seu idioma intacto do que está sendo ditado pelo colonizador. Fato oposto do que acontece em *The Tempest* (1623) de William Shakespeare, onde, como salientado por Rétamar (1971, p. 14), Caliban apropria-se da língua do colonizador para usá-la contra ele mesmo, como uma forma de manifestação, para resmungar e praguejá-lo, um modo de usar a língua do colonizador para reivindicar pelos seus direitos. Contudo, os gritos de Bertha no sótão podem ser vistos como um modo de praguejar em analogia com o modo encontrado por Caliban, uma vez que não Bertha não tinha o direito de sair do sótão.

Nos romances aqui analisados, o casamento de Bertha Mason com Rochester também pode ser visto como uma metáfora das estratégias do homem branco para

²¹ Bertha Mason is mad; and she came of a mad family; idiots and maniacs through three generations? Her mother, the Creole, was both a madwoman and a drunkard! —as I found out after I had wed the daughter: for they were silent on family secrets before. Bertha, like a dutiful child, copied her parent in both points. (BRONTË, 2003, p.557).



explorar e civilizar nativos, através do transplante cultural, do silenciamento e do apagamento da identidade da personagem. Por outro lado, há também as estratégias do colonizado para desestruturar essa ordem, para fazer-se ouvir de algum modo. Neste sentido, a “loucura” de Bertha passa a ser interpretada como uma tentativa de revozeamento a ser exercido aos berros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da leitura dupla dos romances *Jane Eyre* (2010) e *Wide Sargassos Sea* (2012), a partir do ponto central de discussão o apagamento/silenciamento do outro – feminino e colonial- em especial da personagem Bertha/Antoinette sob a ótica pós-colonialista, pôde dar-se um enfoque ao olhar do subalterno/colonizado, pelos vieses racial e de gênero. Destacando-se ainda, o significativo papel que a literatura desempenha nesse ponto, no qual faz-nos repensar questões relacionadas ao modo de escrita e a disseminação de ideologias de uma determinada sociedade e modo como pode estar ao fundo de uma obra, muitas vezes apagado, como é o caso de *Jane Eyre* (2010), podendo emergir em uma outra desleitura, como ocorrido em *Wide Sargasso Sea* (2012), em uma tentativa de desconstruir o discurso europeu etnocêntrico presente na obra de Charlotte Brontë, trazendo, conseqüentemente, novos pontos de vista. Pôde-se também, analisar como dar-se subalternização dupla da personagem Bertha/Antoinette e modo que Rochester realiza o apagamento identitário a partir de políticas de dominação em ambos os romances.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, H. “Locais da cultura”. In: **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p. 19-42

BRONTË, C. **Jane Eyre**. Trad. Doris Goettems. São Paulo: Landmark, 2010.

BRONTË, C. **Jane Eyre**. Planet PDF, 2003.

HALL, Stuart. **Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.



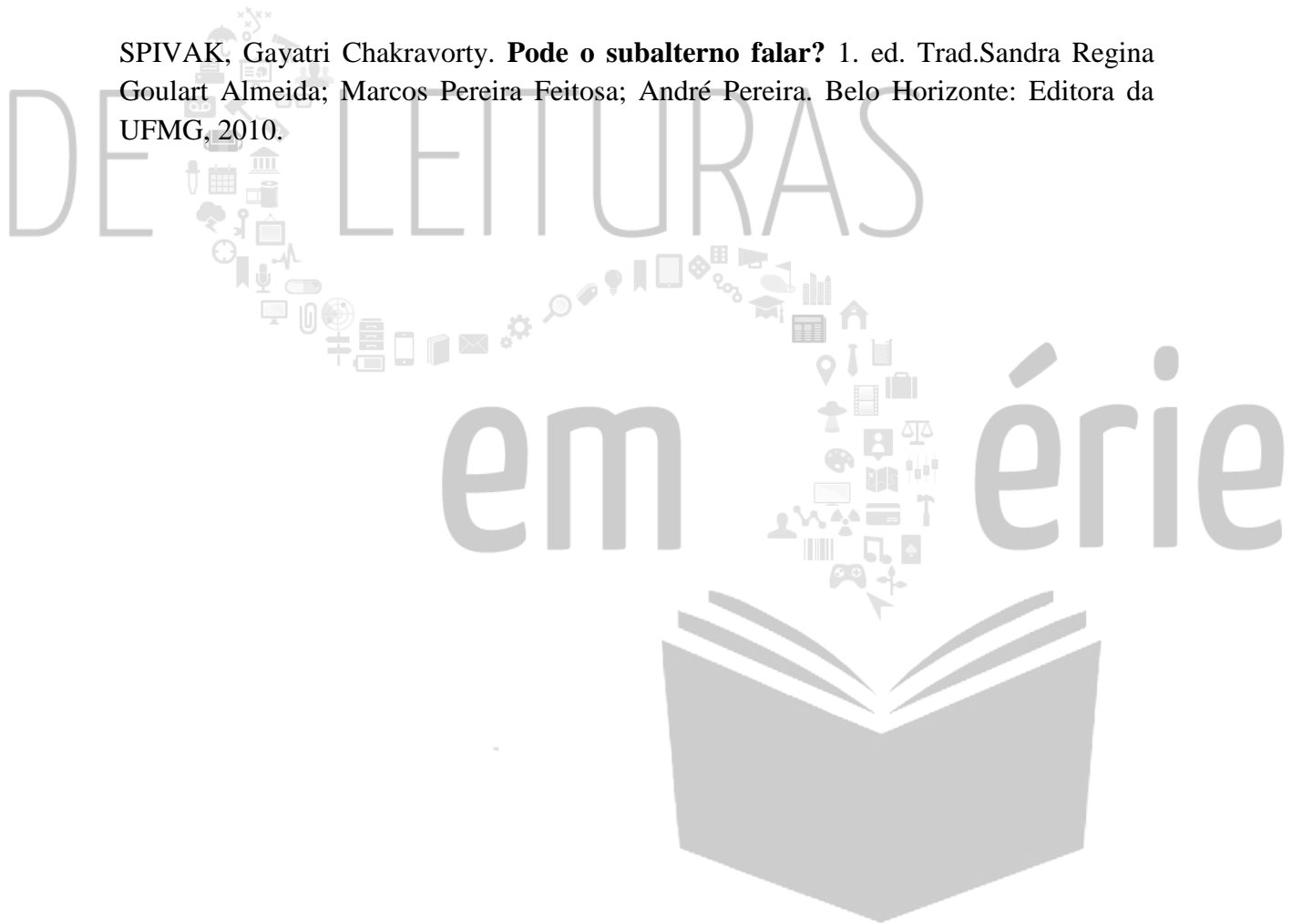
OLIVEIRA, D. C. B. T., PARADISO, S. R. Gênero e Colonialismo. A violência contra a mulher e a colonização em *Our lady of the massacre* (1979), de Ângela Carter. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural**, Alagoinhas, Vol. 2, n. 1, jan./jun. 2012.

RHYS, J. **Vasto Mar de Sargaços**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

RHYS, J. **Wide Sargasso Sea**. Penguin, London, 1968.

SAID, E. **Cultura e Imperialismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.





DA REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA À EXACERBAÇÃO ICONOGRÁFICA: AS VÁRIAS FACES DO VAMPIRO DRÁCULA NA LITERATURA, CINEMA E TELEVISÃO.

Jonathas Martins Nunes (UNEB – DCH IV)

Resumo: Nesta pesquisa, objetivamos o mapeamento das configurações representativas do vampiro na obra literária *Dracula* (1897), do escritor irlandês Bram Stoker, e a conversão transmidiática dessas configurações para adaptações cinematográficas como: o filme Alemão *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* (1922), o filme *Bram Stoker's Dracula* (1992), a série de filmes *The Twilight Saga* e a série de televisão *Dracula* (2013). A partir do exame comparativo tensionado entre as obras citadas, propomos a investigação e análise dos procedimentos e influências estabelecidas pela indústria cinematográfica no processo de adaptação/recriação dos estereótipos característicos do vampiro literário, latentes na personagem Drácula, para representações iconográficas em mídias visuais – cinema e televisão. Desta forma, reconhecendo os aparatos estilísticos do cinema, este trabalho teve seu foco voltado para as variações de imagem/representações do vampiro Drácula, baseando-se na hipótese de que, ao longo de suas recriações, a personagem delineada por Stoker tem algumas de suas características exacerbadas na linguagem visual cinematográfica.

Palavras-chave: Drácula. Literatura comparada. Iconografia. Teoria Crítica.

Abstract: In this paper, we aimed to map the Vampire representative configurations in *Dracula* (1897) written by Bram Stoker and its transmedia conversion to film adaptations, such as: the German film *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* (1922), the movie *Bram Stoker's Dracula* (1992), the film series *The Twilight Saga* and the television series *Dracula* (2013). From the comparative examination tensioned among the works cited, we propose a research and analysis of procedures and influences established by the film industry in the process of adaptation / re-creation of the characteristic stereotypes of the literary vampire, latent in *Dracula*, to iconic representations on the visual media - film and television. Thus, recognizing the stylistic devices of cinema, this paper focuses on the image variations/representations of the vampire *Dracula*, based on the hypothesis that throughout his recreations the character outlined by Stoker has some of its features exacerbated in cinematic visual language.

Keywords: *Dracula*. Comparative literature. Iconography. Critical Theory.



1. INTRODUÇÃO

O vampiro tem sido uma das personagens mais retratadas e adaptadas de obras literárias para as telas do cinema e séries televisivas. Esta conversão transmidiática conferiu à sua figura um *status* canônico advindo de um processo de constante atualização, modulada seja por finalidades artísticas e/ou mercadológicas. Desde sua origem, podemos identificar movimentos transitórios que delinearão a temática e a personagem vampírica, a qual perpassa a tradição oral, mítica popular medieval e, na modernidade, se desenvolve por meio dos mais diversos gêneros literários – desde relatos médicos e exploratórios à poesia e narrativa literária ficcional.

Apesar de existirem várias obras literárias e escritos datados mesmo antes do século XV que abordam e exploram a temática do *vampiro* e suas características, é entre os séculos XVIII e XIX que encontramos um vampiro já mais delineado no campo da criação literária – no sentido estrito ficcional. Carvalho (2010) aponta que antes desse período, haviam diversas obras literárias ficcionais em torno do vampirismo, porém, estas apresentavam-se de forma embrionária, isto é, personagens difusas que continham características assemelhadas, posteriormente imputáveis à personagem que hoje faz parte do imaginário popular (CARVALHO, p. 14).

No que diz respeito à produção ocidental do século XIX, trata-se de um cânone quase indiscutível as figuras criadas pelos escritores irlandeses Joseph Sheridan Le Fanu na obra *Carmilla* (1872) e o vampiro retratado em *Drácula* (1897) do autor Bram Stoker. Nessas duas obras em especial, podemos identificar a estratégia de escrita dos autores de retomarem em suas narrativas toda uma tradição popular e literária sobre o vampirismo, ao mesmo tempo em que acrescentam características, temáticas e contextualizações históricas de sua época sob essa personagem. Contudo, é na figura do conde Drácula do romance de Stoker que nos deparamos com os contornos mais nítidos daquilo que viria a se tornar a representação canônica e posteriormente icônica do vampiro ao decorrer do século seguinte – não apenas nas produções literárias como também no cinema *mainstream*²². De modo semelhante ao ocorrido com o Lord Ruthven do conto *The vampyre* (1819) de John William Polidori – qual serviu de base e desencadeou adaptações teatrais, literárias e óperas em torno do vampiro ao longo do século XIX – a personagem Drácula e suas características assumiram para o século XX

²² *Mainstream* é um termo que designa o pensamento ou gosto corrente da maioria das pessoas. Esse é também utilizado para referir-se as artes em geral, as quais são disseminadas pelos meios de comunicação em massa.



a própria identidade do vampiro no imaginário popular, pois boa parte das variações posteriores advém de sua figura de base.

Ao longo do século XX, podemos notar uma vasta produção escrita em torno do vampiro, contudo, seu território preferencial será então o cinema – a mídia narrativa por excelência do século em questão. Apesar de seu idioma tecnicamente controlado, o cinema – uma das expressões mais sintomáticas da indústria cultural – vem contribuindo para o desenvolvimento temático e característico da personagem vampírica, por meio de suas representações visuais iconográficas. A partir de adaptações fílmicas baseadas na personagem do romance *Drácula* (1897), como por exemplo, o filme alemão *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* (1922), dirigido por Friedrich Wilhelm Murnau, temos o início de um processo de materialização iconográfica dessa personagem, ou seja, o câmbio das descrições feitas no livro de Stoker por meio da narrativa para as imagens de uma mídia visual, mantendo suas características sombrias, monstruosas e diabólicas, acrescentando uma dimensão de sedução e a lascívia – características que constituem a figura e o imaginário popular do vampiro ao longo do século XX. Contudo, a partir de filmes como *Bram Stoker's Dracula* (1992), dirigido por Francis Ford Coppola, podemos notar determinadas mudanças nos traços físicos e psíquicos da personagem vampírica, interpretada pelo ator Gary Oldman, mudanças que sugerem certa tentativa de delineações paramentais do personagem entre mídias visuais. Tal tentativa de delineação das características da figura do vampiro não só mantém o traçado de uma personagem Heroico/protagonista romântico, mas também tendências estéticas e comportamentais da década de 1990, época em que foi lançado o filme.

Além dos filmes acima citados, também temos, mais recentemente, a série de filmes *The Twilight Saga*, dirigido por Catherine Hardwicke, que apresenta outra faceta da perspectiva contemporânea do vampiro, não só em termos físicos e imagéticos, mas pautadas em dilemas morais comuns ao ser humano contemporâneo sobrepostos sobre seus aspectos vampirescos – levando a este ser outro teor monstruoso a ser analisado durante este trabalho. Outra particularidade pertinente da série de filmes *Twilight*, em especial, e de sua personagem vampírica, é a recepção eufórica de seu público alvo, que se identifica com a personagem, a qual está associada ao terror gótico e aos aspectos característicos de um monstro de fronteira (des)humano que carrega em si todos os estereótipos do monstro vampiro, mesmo que não idealizados na personagem em questão.



Por meio destas reformulações identificadas nas mídias visuais e literária em que o vampiro se apresenta, buscamos analisar ao decorrer deste texto quais os procedimentos e influências estabelecidas pela indústria cultural no processo de adaptação/recriação dos estereótipos característicos do vampiro, latentes na personagem Drácula, para representações iconográficas em mídias visuais – cinema e televisão. Para tanto, examinaremos o vampiro do livro *Drácula* (1897), do escritor irlandês Bram Stoker, e algumas de suas adaptações cinematográficas como: o filme Alemão *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* (1922), dirigido por Friedrich Wilhelm Murnau, o filme *Bram Stoker's Dracula* (1992), dirigido por Francis Ford Coppola, a série de filmes *The Twilight Saga*, dirigido por Catherine Hardwicke e baseado nos romances de Stephenie Meyer e a série de televisão *Drácula* (2013), produzida pela NBC Universal television. Assim, optaremos por uma análise formal e contextual, mobilizando conceitos que podem ser utilizados nas análises fílmicas e literária, as quais mesclam teorias sobre a estruturação do texto ficcional e da personagem por meio da narrativa em Rosenfeld (2007) e Candido (2007) à crítica de adaptação entre cinema e literatura, embasados nos estudos de Johnson (1982). Por fim, para a formação de uma possível hipótese de delimitação do vampiro ao longo de seu percurso no cinema, teremos como pontos fulcrais a noção de monstro estabelecida por Bellei (2000) e os debates estabelecidos pela Teoria Crítica acerca dos mecanismos e estratégias de produção dos produtos culturais, com base em Adorno (1994). A análise estrutural dos objetos, da qual o presente trabalho participa, não é um fim em si, senão um meio, um método que deve levar posteriormente a uma teoria social mais abrangente e reflexões sobre as várias questões referentes ao papel da cultura de massas e a arte na sociedade contemporânea.

2. A CONSTRUÇÃO DO VAMPIRO NA LITERATURA: UM BREVE PANORAMA

Os monstros vampirescos são exemplos de personagens que flutuam sobre a literatura e, conseqüentemente, ao longo do tempo, vão tomando forma por meio da grafia. As primeiras crônicas medievais ou tardo-medievais a tratarem de figuras em que poderíamos reconhecer algo de vampiresco abordam o ser vampiro de maneira um tanto indireta e vaga. Segundo Carvalho (2010, p. 15), um dos poucos exemplos de obras a



tratarem diretamente dessa personagem seria um documento russo em que surge a denominação *Upir* em 1047. Escritos como a crônica inglesa *Historia rerum anglicarum* de William of Newburgh no século XII, as crônicas tchecas de Jan Neplach no século XVI, ou a voga editorial da virada dos séculos XV-XVI, que explorou o anedotário em torno de Vlad Tepes, mais conhecido como Vlad Empalador ou Drácula, também refletiram e ajudaram a fixar uma tradição oral, baseada em mitos populares. Apesar das obras acima citadas tratarem de mortos-vivos, não ainda o vampiro em sentido moderno, podemos notar que certas associações já começavam a se delinear, contribuindo para a formulação da noção do vampiro como a conhecemos hodiernamente.

No entanto é entre os séculos XVII e XVIII que vemos a figura do vampiro tomar contornos mais delineados. Os primeiros gêneros literários em que surge o vampiro são a crônica, a dissertação e os relatos de viagens. Carvalho (2010) aponta que esses textos do início da Era Moderna – gêneros não ficcionais – nos apresentam o vampiro não enquanto um fenômeno literário, mas na forma de relatos que especulavam a possível real existência dessa personagem (CARVALHO, 2010, p.15). Num processo análogo à escrita da obra *Drácula*, as obras precedentes ao século XVIII são compendiadas e sintetizadas num livro que rapidamente adquire grande notoriedade, intitulado *Dissertation sur les apparitions des anges, des démons et des esprits, et sur les revenans et vampires de Hongrie, de Bohême, de Moravie et de Silésie* (1746) do Clérigo francês dom Augustin Calmet. Apesar de sua pretensão documental e realista, na sessão *Dissertação sobre os regressantes em corpo, os Excomungados, os Upiros ou Vampiros, Brucolaques &c*, ao tentar diferenciar tais monstros referidos no título de outros tipos de demônios, Dom Calmet toma como base relatos e ditos populares, como podemos verificar no trecho do capítulo XII, quando este utiliza sentenças como “Eu fui informado pelo falecido” e “foi informado pelo rumor público” (CALMET, 2010, p. 27), o que de certa forma, evidencia o uso do conhecimento popular sobre os assuntos abordados em sua obra:

Eu fui informado pelo falecido Sr. De Vassimont, Conselheiro da Câmara de Contas de Bar, que, tendo sido enviado por Sua Alteza Real Leopoldo I, o falecido Duque da Lorena, para tratar de negócios do Monsenhor Príncipe Carlos, seu irmão, Bispo de Olmütz e de Osnabruch, foi informado pelo rumor público que era bastante comum naquele País ver homens mortos algum tempo antes [...]. Este fato foi confirmado por várias pessoas, entre outros por um velho Pároco que dizia ter visto mais de um exemplo disso. (CALMET, 2010, p. 27)



O que podemos notar não só neste trecho específico como ao decorrer do capítulo citado é que, na tentativa de legitimação de possíveis fatos, baseada apenas em relatos e obras literárias anteriores, o livro de Dom Calmet se torna uma obra de teor ficcional. O que é interessante também ressaltar nessa obra, e em outras obras que retomam a monstruosidade do vampiro baseado em possíveis acontecimentos e/ou relatos, é a tentativa de racionalização do irracional – que se aplica ao imaginário do monstruoso – que está na ou para além da fronteira do conhecimento humano. Como bem observado por Bellei (2000, p. 11) em *Definindo o monstruoso: forma e função histórica*, a monstruosidade historicamente está relacionada com a criatura que se encontra na ou além da fronteira, paradoxalmente próximo e afastada do humano. Bellei também nos chama atenção para o fato que o monstro quando associado ao conceito de fronteira, atende a necessidades históricas diversas e pode ser utilizada como um instrumento para uma melhor compreensão dessas necessidades (BELLEI, 2000, p. 14). Em 1755, por exemplo, a imperatriz Maria Tereza, após o envio de um médico e um anatomista para esclarecer um caso de vampirismo na Morávia, decide confiar a investigação para o doutor Gerard van Swieten, que resume seus relatos no *Discurso sobre a existência de fantasmas* e seu *Relato médico sobre os vampiros* (1755) em uma tentativa de desmistificação do mito. Contudo, Carvalho aponta que Van Swieten era um médico do mais alto calibre, e não importava que seu esforço iluminista fosse de desmistificação e combate à superstição, o próprio fato de ter-se dedicado com seriedade ao tema já é um sintoma patente do grau com que tais crenças, ao menos para algumas populações, encontravam-se então disseminadas. (CARVALHO, 2010, p.17). Com isso, podemos notar em primeira instância que as tentativas de delineações do vampiro em obras escritas já se apresentam difusas: ao não empregarem ou negarem a existência do mítico, ou apenas por ter essa vertente do mito como base de racionalização do imaginário do monstro.

No campo da criação literária ocidental, tomado em sentido estrito, o vampiro surge de forma eminente na poesia, entre os séculos XVII e XIX. Publicado em alemão na revista *Der Naturforscher*, o poema *Crê a moça minha amada* (1748)²³, também referido com o título *Der vampir*, do autor Heinrich August Ossenfelder, já estabelece elementos que serão retomados centenas de vezes na trajetória do vampiro literário ao decorrer dos séculos:

²³ Título original: Mein liebes Magdchen glaubet



“Crê a moça minha amada”,
Firme, austera e fielmente,
“Nas lições” ofertadas
“Da mãe sempre devota;”
“Como a gente do Tisza”
Crê em letais vampiros
Fielmente, feito “heiduques”.
Cristininha, ora, espera,
Pois me amar tu não queres;
“De ti quero eu vingar-me;”
E de um “Tokayer”, hoje,
“Beber a um vampiro”.
E, “ao dormires” suave,
Te sorve à formosa
Face a púrpura fresca.
Tu te assombrarás logo,
Quando for eu “beijar-te”,
Qual vampiro a beijar-te;
Então, quando temeres
“E mortíça em meus braços
Decaires qual defunta”,
Quererei perguntar-te:
Mi’as lições são melhores
Que as da boa mãe tua? (OSSENFELDER, 2010, p. 45)

As palavras e sentenças no poema acima destacados são exemplos característicos das possíveis ações e limitações de um vampiro, que são retomados posteriormente ao longo da história literária desse monstro. Tais características constituem: o apelo erótico, a localização culturalmente exótica, a figura da mãe da vítima, o lânguido ataque durante o sono, o sanguinário beijo/mordida do vampiro e a associação com o vinho/sangue. De certa forma, Ossenfelder também faz uma ponte entre os gêneros teóricos sobre a temática do monstro vampiresco – os quais o autor possivelmente utilizou como fonte – e o discurso da criação artística, visto que o periódico *Der Naturforscher* era de cunho cientificista. Contudo, vale também ressaltar que apesar de tantas características latentes no poema, a noção de vampiro ainda se encontra no campo do sobrenatural e irracionalizado, pois, temos somente uma conexão indireta das ações com quem comete os atos e, acesso à voz narrativa/eu lírico – a qual não perpassa a fronteira do irreconhecível.

Segundo Carvalho (2010, p.19), o tema vampiro entra de forma definitiva para o cânone a partir da publicação da balada de Gottfried August Bürger, *Lenore* (1773). Mas a figura vampiresca retratada no poema em questão, não se trata de um vampiro com características ainda bem delineadas, e sim de um morto-vivo que rapta a sua amada. Além de ilustrar características da personagem que aqui nos interessa, o poema *Lenore* começou a formar, ao longo das décadas seguintes, exatamente o que pode ser



chamado de um “gosto” que consequentemente estimulou o interesse do público leitor para o assunto – resultando, a partir de 1790, em sete versões e adaptações para o inglês. Esse processo também evidenciou a expansão e potencialidade de um possível consumo mercadológico da personagem e temática do vampiro na literatura.

Perpassando todo esse período histórico de criaturas mal discerníveis às figuras semelhantes ao vampiro, é na modernidade que a personagem vampírica vem a se delinear com mais especificidade e será tomada como motivo ou tema da criação literária propriamente dita. É também nesse período que teremos a aparição/invenção do vampiro narrativo por meio do conto *The vampyre* (1819) de John William Polidori. A publicação de *The vampyre* e sua personagem Lord Ruthven dão início à primeira febre do vampiro ficcional na Inglaterra. Tal feito será levado às massas com sua adaptação para o teatro, *Le vampire* (1820), escrito por Charles Nodier, dando início a um processo de popularização da figura do vampiro ao decorrer do século. Carvalho (2010, p. 19) nota que quase que concomitantemente ao surgimento do melodrama *Le vampire*, aparece também sua paródia, apenas dois dias depois, que satirizava o enredo de Nodier. Desse modo, sucedem-se muitas peças e apropriações pelas décadas seguintes e o palco torna-se um domínio privilegiado para o vampiro – qual ganha o gosto popular. Assim, é evidente aqui um fenômeno de suma importância para o seu desenvolvimento posterior, lançando as bases para sua futura exploração cinematográfica.

Os propulsores seguintes do mito e cânone da figuração do vampiro, ainda no final do século XIX, são as obras dos escritores irlandeses, *Carmilla* (1872), de Joseph Sheridan Le Fanu, e o vampiro retratado em *Drácula* (1897), de Bram Stoker. Tomando ainda a metáfora e/ou conceito de monstro de fronteira empregado ao monstro vampiresco – a monstruosidade que está para/na além da fronteira – podemos notar nas obras citadas ao decorrer desta sessão, que houve por parte de alguns dos autores a tentativa de verbalizar/delinear/legitimar aquilo que não tinha sido racionalizado. Algumas dessas obras tentam delinear o vampiro por meio do misticismo ou acentuando a preponderância da ciência – inviabilizando uma possível dialética entre mito e ciência ao desenhar suas personagens, tornando a caricatura do vampiro difusa. Contudo, *Drácula* (1897) apresenta um vampiro tanto característico como espacialmente estruturado, retomando em sua narrativa boa parte da tradição científica, mítica, teatral e literária em torno do vampiro. Dessa forma, *Drácula* fecha um ciclo de tentativas difusas, ao longo dos séculos, por obras anteriores, e formula a figuração literária canônica do vampiro ao longo do século seguinte. Como será observado daqui por



diante, a figura do vampiro surgirá ciclicamente e servirá não apenas aos propósitos da criação artística, mas também aos da sua exploração mercadológica.

3. DRÁCULA E A GRAMÁTICA DO VAMPIRO NA LITERATURA

Ao lermos a obra *Drácula* (1897), podemos identificar diversas influências de seus antecessores, moldadas na personagem do conde que carrega o nome do livro de Bram Stoker. No entanto, a obra em questão não só retoma uma tradição literária e caracterizações referentes ao vampiro, mas também funciona, ao seu modo, como parâmetro de monstro vampiresco – muito bem delineado ao decorrer de seu enredo – que servirá de base tanto para obras literárias posteriores como para as reproduções iconográficas do vampiro entre as mídias visuais. A seguir, veremos que o vampiro Drácula pode tudo, porém, dentro de um rigoroso sistema de regras – ao qual chamamos no título dessa sessão de gramática do monstro vampiresco e mais à frente de “gramatização” desse monstro em *Drácula*.

É perceptível no romance de Bram Stoker que o enredo e sua personagem vampírica são estruturados por meio de uma miríade de molduras, presentes na estruturação epistolar e sua modulação narrativa: relatos, cartas, jornais e narrações, na maior parte das vezes, em primeira pessoa – dando certa possibilidade de significação/realismo do conteúdo. De forma processual, a figura da personagem é moldurada como um ser para além da fronteira que precisa ser racionalizado por meio dos eventos/relatos – conferindo-lhe características que possibilitam a constituição de uma “gramática/normatização” do que vêm a ser um vampiro. Logo no capítulo inicial, em que Jonathan Harker descreve alguns dos acontecimentos de sua viagem a negócios, podemos identificar temas que permeiam a temática do vampiro, como: a cultura exótica e bárbara, a crença folclórica, o misticismo, acontecimentos sobrenaturais, o castelo/covil sombrio – que são constituídos pelo imaginário popular. É também nesse início que temos a primeira descrição do vampiro em termos físicos, pela personagem Jonathan Harker que, ao chegar no castelo do conde, depara-se com a personificação do monstro:

Seu rosto era enérgico, muito enérgico e másculo, o nariz fino era aquilino e as narinas eram peculiarmente arqueadas. A testa formava uma curva arrogante e o cabelo crescia escasso ao redor das têmporas, porém aparecia em profusão em todos os outros locais. Suas sobrancelhas eram muito



espessas e quase se uniam sobre o nariz, formadas por bastos pelos que pareciam encaracolar-se devido à sua profusão. O pouco que via de sua boca, pois um grosso bigode a escondia, indicava-me que era séria e de aparência bastante cruel, apresentando dentes brancos particularmente afiados; estes se projetavam sobre os lábios, cuja extraordinária vermelhidão denotava surpreendente vitalidade para um homem já idoso. Quanto ao resto, suas orelhas eram pálidas, extremamente pontudas em cima; o queixo aparecia largo e enérgico e as faces denotavam firmeza, embora fossem finas. O efeito geral era de extraordinária palidez. (STOKER, p. 241)

Podemos notar que nesse trecho específico, encontramos alguns dos traços físicos característicos do vampiro, propagados ao longo do século XX pelo cinema, a saber: o rosto enérgico e másculo, a aparência bastante cruel, os dentes brancos afiados para fora da boca e a palidez anômala do corpo em contraste com a vermelhidão dos lábios que denotam vitalidade do corpo que está sob a condição de morto-vivo. Além dos traços físicos da personagem descritos acima, no trecho a seguir, em que a personagem John Seward relata em seu fonógrafo os acontecimentos referentes ao paciente Renfield e suas estranhas ações diante de um morcego, podemos identificar a exploração de um dos elementos mais recorrentes do vampiro na literatura e posteriormente no cinema – a transfiguração de seu corpo em morcego:

Outra aventura noturna. Habitualmente, Renfield esperou que o guarda entrasse no quarto para inspecioná-lo. Em seguida, passou correndo por ele e atravessou com a máxima velocidade o corredor. Mais uma vez, foi ao terreno da casa deserta e o encontramos no mesmo lugar, comprimindo-se contra a porta da velha capela. Quando me viu ficou furioso e, se os guardas não o pegassem a tempo, teria tentado matar-me. Enquanto o segurávamos, algo estranho aconteceu. Repentinamente redobrou sua força e depois súbito se tornou calmo. Olhei ao meu redor instintivamente, mas nada vi. Então segui os olhos do doente, nada notando enquanto eles contemplavam o céu enluarado; avistei apenas um grande morcego que voava fantasmagórica e silenciosamente para o oeste. Os morcegos em geral fazem curvas, mas este pareceu ir em direção reta, como se soubesse para onde ir e como se tivesse vontade própria. (STOKER, p. 317)

Outros eventos no enredo também exploraram esses e outros tipos de plasticidade do vampiro, como por exemplo, o episódio da chegada do navio em Whitby, no qual o conde Drácula se transformou em um lobo para adentrar a cidade de Londres. Apesar desse elemento de plástica corpórea da personagem ser um dos mais recorrentes em obras literárias anteriores, poucas foram suas variações ao decorrer das aparições do vampiro literário – pois tais variações sempre recorriam à transfiguração desse ser em animais. Um dos acréscimos mais notáveis do monstro Drácula à figura do vampiro – e pouco explorada no cinema contemporâneo – é a extrapolação dessa capacidade de transfiguração de seu corpo, pois, além das transfigurações animais, a



personagem também pode diminuir e aumentar de tamanho e se transforma em névoa, nuvem ou até mesmo em pó.

Apesar de termos em mente toda a esquematização processual da narrativa na construção da personagem vampírica, é no diário da personagem Mina Murray/Harker que são compendiadas todas as características do vampiro, listadas no romance. Neste trecho, é narrado o episódio em que a personagem Van Helsing teria feito o estudo de documentos, diários, anotações e relatos de eventos que envolviam o vampiro Drácula, a fim de mapeá-lo para posteriormente destruí-lo. Apesar de imprimir um método científico aos seus estudos, podemos notar na citação a seguir que a personagem Van Helsing não deixa de referenciar a superstição e o mito como possíveis fontes para as conclusões sobre o caso estudado:

Para nossas conclusões, teremos de nos basear apenas em tradições e superstições, o que não parece muito quando o caso em questão é mais importante do que a vida ou morte. Contudo, devemos contentar-nos com esses dois elementos, em primeiro lugar porque não temos outros meios sob nosso controle e, em segundo lugar, porque afinal a tradição e a superstição são tudo. Embora o mesmo não ocorra conosco, não é verdade que os outros acreditam nos vampiros exclusivamente por causa desses dois elementos? Há um ano, qual de nós teria acreditado nessa possibilidade, no meio deste século XIX, realista, científico e cético? Rejeitamos até uma crença que vimos justificada diante dos nossos próprios olhos. (STOKER, 2012, p. 421)

Esse trecho também possibilita uma leitura dialética entre as duas fontes de conhecimento humano, até então não tensionadas em obras literárias referentes ao vampiro: a ciência aplicada aos métodos de Van Helsing e a superstição e mitos advindos da cultura popular. Como observado, ao longo da construção do vampiro, tivemos séculos de conflitos entre o misticismo e a preponderância da ciência, retratadas nas obras literárias destacadas. *Drácula*, por sua vez, difere das demais obras ao construir a personagem por meio da articulação de três instâncias inicialmente em conflito: a primeira refere-se ao conhecimento popular e mitos sob o vampiro; a segunda à tradição literária; enquanto a terceira trabalha em consonância com as duas anteriores e pautada em parâmetros científicos, com a finalidade de mapear esse ser monstruoso.

Tal proposta de delimitação mito-científica do vampiro, ainda na narrativa do diário da personagem Mina Murray/Harker, assinala outras instâncias de mapeamento do monstro a partir das quais a obra de Stoker estrutura-se: a esquematização das ações do monstro –doravante *gramatização*. O trecho a seguir apresenta um conjunto de



características constitutivas do vampiro com base não apenas em traços físicos, mas enquanto um ser que faz coisas/ações dentro de certas limitações:

O *Nosferatu* não morre como a abelha quando pica. É mais forte e por isso tem maior poder para fazer o mal. Esse vampiro que está entre nós tem a força de vinte homens; é mais astuto do que qualquer mortal, pois sua astúcia cresce com os séculos; é ainda auxiliado pela necromancia, que, como indica a etimologia, consiste na adivinhação por intermédio dos mortos, e todos estes, quando próximos dele, lhe obedecem. Ele é bruto e, mais do que isso, tão cruel quanto o diabo; pode, dentro de certos limites, aparecer quando, onde e sob qualquer forma que lhe convenha; pode também dentro de certos limites, dirigir os elementos: a tempestade, o nevoeiro, o trovão; pode comandar todos os animais vis: o rato, a coruja, o morcego, a mariposa e o lobo; pode crescer, diminuir e, às vezes, é capaz de desaparecer e aparecer sem ser visto. Como principiaremos então nossa luta para destruí-lo? Como encontraremos seu esconderijo e, uma vez descoberto este, como o eliminaremos? Meus amigos, o encargo que nos impusemos é terrível, e podem surgir consequências que farão os bravos tremerem. É que, se perdemos essa luta, ele ganhará; neste caso, qual será nosso fim? (STOKER, 2012, p. 420)

Seguindo essas delineações, além das características já apontadas, Van Helsing também pontua que o vampiro pode: ‘desenvolve-se, fortalecendo-se com o sangue dos vivos’; ‘pode até rejuvenescer’; ‘reforçar suas faculdades vitais quando seu alimento especial se torna farto’; ‘produzir nevoeiro e dentro dele chegar’, porém podendo apenas ficar ao redor dele; ‘surgir em raios do luar como poeira’; ‘enxergar no escuro’ (STOKER, 2012, p. 421). Ademais, *Drácula* estabelece um dos mais poderosos clichês do vampiro ao decorrer de suas aparições iconográficas no cinematográfico, ‘a ausência do reflexo no espelho’ e a ‘ausência de sua sombra’, descritas no diário de Jonathan quando ainda estava no castelo do conde. Diante dessa porção de coisas que o vampiro tem capacidade de fazer, ainda no diário de Mina Harker, na citação a seguir, a personagem Van Helsing também faz algumas considerações a respeito das limitações do vampiro:

Ah, mas ouçam o resto: tem todos esses poderes, mas não é livre; é mais prisioneiro do que um escravo nas galés ou do que um louco em uma cela. Não pode ir aonde deseja; não sabemos por que, ele, que não pertence à natureza, é obrigado a seguir algumas leis desta. Não pode entrar pela primeira vez em lugar algum, a não ser que o convidem, embora depois possa penetrar quando quiser. Seus poderes, como de todas as coisas más, cessam ao surgir do dia. Apenas em certas ocasiões tem liberdade limitada. Se não está no lugar a que pertence, só pode mudar ao meio-dia ou na hora exata do pôr do sol. Ouvimos essas coisas e nossos relatos apresentam disso provas indiretas. Assim, pode fazer o que deseja dentro de seus limites, quando está em sua casa terrena, no caixão, na casa infernal ou no lugar sacrílego, como vimos no túmulo do suicida em Whitby: contudo, em outras ocasiões, só pode modificar-se quando chega a hora. Dizem também que só pode atravessar água corrente quando a maré baixa. (STOKER, 2012, p. 421-422)



Essa miríade de características opera no sentido de mapear o monstro, para *a priori* tirá-lo do campo do desconhecido e posteriormente dominá-lo. Além da gramatização do monstro, podemos notar na citação acima algumas das contribuições de *Drácula* (1897) para o imaginário do vampiro retomadas ao longo do século XX. Tais contribuições referem-se também ao sistema de regras em que o vampiro é confinado, como por exemplo, sua relação anômala para com o dia/luz e a noite/trevas: de dia, não pode cruzar uma corrente de água sem ser levado ou carregado, como não pode mudar de forma; já durante a noite, molda seu corpo em uma gama de transfigurações.

Essas características até o momento sinalizadas são retomadas ou extrapoladas ao longo das adaptações do vampiro no cinema, o que fez com que ambos o personagem e obra *Drácula* se tornem a figura canônica do vampiro a ser lembrada no discurso moderno da monstruosidade e no imaginário popular. Apesar de também habitar uma vasta produção escrita entre os séculos seguintes, XX e XXI, o território preferencial do vampiro será o cinema – pautado em sua representação iconográfica. Assim, podemos dizer que a delimitação do vampiro literário estava pautada preponderantemente nos limites de ação desse ser, e como veremos a seguir, no cinema sua delimitação estará pautada na sua apresentação visual iconográfica – diferente das apresentações anteriores que eram pautadas majoritariamente em narrativas escritas.

4. O VAMPIRO NO CINEMA: FASE ICONOGRÁFICA

Desde sua própria criação, o cinema tem se desenvolvido segundo linhas narrativas, apropriando-se de um número considerável de textos ficcionais como fonte primária de suas produções fílmicas. Nesse procedimento de adaptação, a indústria cinematográfica – ao decorrer de seu processo de construção – encontrou especificamente na literatura e no teatro do século XIX e início do século XX o modelo e conteúdo narrativo adequados para adaptá-los à linguagem técnica do cinema. Por sua vez, a história do vampiro *Drácula* e seu processo de conversão para a mídia visual nascem no mesmo período em que o cinema se estabelece enquanto mídia narrativa.

Uma das primeiras tentativas de câmbio da narrativa e características do vampiro *Drácula* para o cinema é a adaptação livre Alemã *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* (1922), dirigido por Friedrich Wilhelm Murnau. Embora Murnau e seu



roteirista Galeen tenham mudado os nomes das personagens e alguns detalhes ao decorrer de seu filme, estes foram acusados de plágio, pois os herdeiros que detinham os direitos da obra do escritor Bram Stoker não concederam aos produtores autorização para adaptar a obra. Apesar de se apropriar da obra de Stoker, a personagem Nosferatu de Murnau, ou melhor, sua versão do vampiro Drácula, também desenvolve um dos clichês mais retomados ao longo do percurso do vampiro no cinema: sua mortal fragilidade diante da luz solar. Como podemos observar na sequência de plano das Fig. 1 e 1.1, em que o vampiro Conde Orlok, interpretado por Max Schreck, vai até o quarto de sua vítima Ellen Hutter/Mina Harker, e depois de sugar seu sangue, se põe diante do sol que atravessa a janela, reduzindo seu corpo à cinzas em poucos segundos. Apesar dessa característica, que delimita o monstro vampiresco, já estar instalada no imaginário popular devido às inúmeras figurações do vampiro no cinema, Drácula, como pudemos observar anteriormente, possui certas limitações durante o dia, mas pode andar livremente sob a luz do sol – o que de certa forma difere dos estereótipos do vampiro estabelecidos ao longo do século XX.

Figura 1: Conde Orlok em contato com o sol



Figura 1.1: O Nosferatu destruído e evaporado pelo sol



Fonte: captura do filme *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* (1922)



Um elemento fundamental no estilo estético adotado por Murnau em *Nosferatu* foi a utilização sistemática de trucagens para mimetizar as características sobrenaturais do vampiro. Nessa sequência, Murnau estabelece uma reação entre os dois planos por meio da *fusão*, quando o primeiro plano (Fig. 1) é sucedido pelo segundo (fig. 1.1) de forma gradual, produzindo com isso uma interação do monstro com o aparelho cinematográfico – de reprodução tanto narrativa quanto simbólica. Dessa forma, e reconhecendo os aparatos estilísticos do cinema, teremos nosso foco voltado para as variações de imagem do vampiro Drácula, baseado na hipótese de que ao longo de suas aparições a personagem delineada por Stoker e suas características serão exacerbadas na linguagem visual cinematográfica. Para tanto, focaremos preponderantemente no vampiro e suas representações iconográficas, mapeando as tentativas pela qual o cinema torna o vampiro muito mais caricato/vampiresco do que os monstros retratados na mídia literária.

Ao decorrer do filme *Nosferatu*, podemos notar que em seu plano de composição narrativa há uma lógica mimética, a qual trabalha não só sob as ações que delinearam o vampiro na literatura, como também, sob a apresentação da própria personagem e a noção de monstro a este implicada. Isto é, o que de fato essa mimese retoma é a representação do vampiro enquanto um monstro sobrenatural. Como podemos verificar ainda na cena em que o conde vai ao quarto de Ellen Hutter na Fig. 1.2, sua representação é baseada por meio do jogo de luzes e sombra refletida, sugerindo um monstro vampiresco para além do que possamos identificar como humano.

Figura 1.2: Conde Orlok subindo as escadas em direção ao quarto de Ellen Hutter



Fonte: captura do filme *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* (1922)

Vale também ressaltar que *Nosferatu* não constitui a primeira adaptação do romance *Drácula* para o cinema. Mauro Pommer (2008) aponta que a primeira versão



para o texto de Stoker foi o filme húngaro *Drakula* (1920), uma adaptação também não-autorizada da qual não restou nenhuma cópia conhecida (POMMER, 2008, p. 25). Apesar disso, a ascensão da caricatura do vampiro no cinema, parte dos traços monstruosos do ícone do conde Orlok, a qual retoma e extrapola a representação do monstro: como podemos observar na Fig. 1.3, na qual o vampiro termina de sugar o sangue da personagem Ellen. Nota-se nessa cena que as delineações físicas e imagéticas do monstruoso no vampiro, encarnadas em Nosferatu, estão para além da monstruosidade do vampiro Drácula.

Figura 1.3: Conde Orlok subindo as escadas em direção ao quarto de Ellen

Hutter



Fonte: captura do filme *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* (1922)

Outro filme que se propõe a retomar os traços delineados por Stoker é o filme *Bram Stoker's Dracula* (1992) do diretor Francis F. Coppola. Nesse filme, podemos notar determinadas mudanças nos traços físicos da personagem vampírica, interpretada pelo ator Gary Oldman, que retoma ambos os lados monstruoso e humanístico da personagem: ao basear-se na *gramatização* feita por Bram Stoker, em consonância com uma possível explicação e retomada do mito de Vlad Empalador, atribuindo uma simbologia heroica à personagem e seu caso amoroso com a personagem Mina Harker. Tal tentativa de delimitação das características da figura do vampiro, por meio da iconografia, não só mantém o traçado de uma personagem heroico/dândi/protagonista romântico, mas diferencia o vampiro, ali tratado, de filmes B em que o vampiro se apresentava anteriormente, empregando e sugerindo certa tentativa de delimitações parentais do personagem entre mídias visuais. Apesar disso, em um processo análogo à obra de Stoker, Coppola não sobrepõe sua filmografia e narrativa às demais realizadas, em vez disso: retoma a tradição narrativa do vampiro na literatura e a narrativa estilística das filmografias anteriores, as quais trabalham o monstro vampiresco por



meio da mimese produzida pelos aparatos cinematográficos. Com isso, o *Drácula de Bram Stoker* projeta a verossimilhança ou credibilidade, do que é proposto em seu título, nos olhos de seus espectadores.

O primeiro momento em que as características do vampiro Drácula são transpostas e destacadas por sua representação iconográfica ocorre na cena em que Jonathan Harker chega ao castelo e se depara com a figura do Conde (Fig. 2), o qual apresenta em si o traçado do monstro vampírico delineado por Bram Stoker: rosto enérgico e pálido, por sinal muito enérgico e másculo, o nariz fino e aquilino, a testa curva, aparência bastante cruel, dentes brancos particularmente afiados e o efeito geral de extraordinária palidez/morte. A cena em que o conde persuade Lucy e em forma anômala e sexual suga o sangue da personagem (Fig. 2.1) explora o poder de transfiguração da personagem, transfigurado em uma espécie de lobo-morcego-homem.

Figura 2: Conde Drácula se apresentado ao receber Harker em seu castelo.



Figura 2.1: Conde Drácula “sugando” o sangue de Lucy.



Fonte: captura do filme *Bram Stoker's Dracula* (1992)

Coppola já assinala um tom romântico em seu filme logo nas primeiras aparições do vampiro. Na cena em que Mina Murray relembra seu passado amoroso com o conde (Fig. 2.2), temos a projeção do “sentimento monstruoso” e do beijo



amoroso entre as personagens, a qual reformula a figuração do monstro e (re)cria o processo de empatia do espectador. O beijo nessa cena é formulado por meio da manipulação e montagem de plano que sai de um enquadramento amplo para um plano fechado em *cut-in*²⁴, comumente utilizadas em cenas de beijos, e o uso de músicas de fundo, que induz a leitura da cena como uma cena romântica. Em termos de clichês cinematográficos, na Fig. 2.3 temos o constante uso abusivo de recursos visuais referentes ao terror, como o sangue e violência, os quais também remetem ao processo de exacerbação do monstruoso na figuração do vampiro ao decorrer do cinema.

Figura 2.2: O “beijo” do vampiro.



Figura 2.3: Uso exacerbado de sangue e violência.



Fonte: captura do filme *Bram Stoker's Dracula* (1992)

Este recurso de referenciação constante e uso exacerbado de efeitos visuais também é bastante utilizado na série *Dracula* da NBC Television, que na tentativa de trazer uma nova adaptação do enredo e personagem *Dracula* para televisão, utiliza recursos e estereótipos do cinema *mainstream* como uma proposta de novidade. Não é à toa que podemos notar durante os filmes de terror referentes ao vampiro diferentes características hibridizadas de outros gêneros do cinema padrão. A série também retoma o monstro enquanto ser de fronteira que, como apontado por Bellei (2000, p. 20), detém

²⁴ *Cut-in* é um tipo de corte dentro do enquadramento da câmera ou plano de ação filmada.



uma função histórica e aspectos emblemáticos de uma alteridade cultural forte, marginalizada e sem lugar, negando sempre sua condição anômala no decorrer do enredo, não conseguindo, assim, integrar-se completamente no sistema dominante de valores ao qual desejava pertencer. Essa alteridade torna-se perceptível quando Drácula/Alexander Grayson toma a figura de um aristocrata estadunidense que se estabelece em Londres para se vingar da ordem do dragão que, por sua vez, é constituída pela nobreza da Londres Vitoriana – a qual a personagem tenta se integrar.

Figura 3.0: Representações temáticas do vampirismo



Fonte: captura da primeira temporada da série *Dracula* (2013)

A alusão de temáticas que estavam sobrepostas na obra *Drácula* (1897) são emblemáticas de representações fílmicas que se relacionam com o enredo e narrativa da obra. Como apontado por Johnson (1982, p. 10), a autonomia total da narrativa fílmica é com certeza impossível, pois, ao se propor em adaptar elementos de um romance, o texto literário funciona inevitavelmente como uma forma-prisão para o filme. Ainda segundo Johnson, na maioria dos casos o modelo original é reduzido a um subcódigo do filme, isto é, um léxico comum a certos grupos de falantes de uma língua, porém não a todos. O modelo original representaria, assim, um subcódigo para aqueles que estão cientes dele, isto é, aqueles que leram o livro (JOHNSON, 1982, p.10). Nota-se também que, ao propor a humanização do vampiro, as suas representações iconográficas despontam para outra vertente da monstruosidade desse ser.

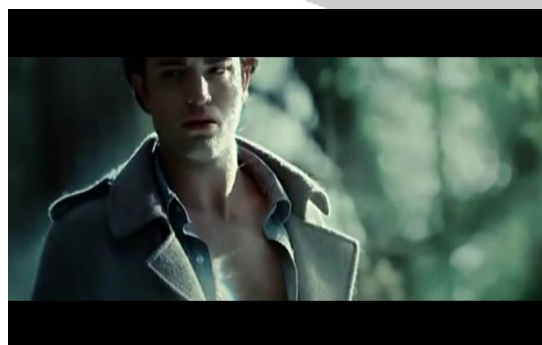
Como podemos ver na série de filmes *The Twilight Saga*, a humanização do vampiro é acentuada por seus dilemas *morais* e sua iconografia asséptica. No primeiro filme da saga, na cena em que Edward entra no refeitório da escola com seus irmãos vampiros, temos dentro da própria narrativa fílmica, uma sexualidade envolta na personagem Edward, que atrai não só as demais personagens presentes na cena como os futuros fãs espectadores da saga. Assim, o vampiro atinge outro estágio da



monstruosidade, a monstruosidade da beleza extrema como “capa” para o mal inerente ao monstro. A capa também é um dos estereótipos constituídos e recorrentes do vampiro ao longo do século XX, porém a capa do vampiro em *Crepúsculo* é utilizada aqui em seu sentido figurado para cobrir uma monstruosidade desse ser aparentemente humanizado.

Essa humanização que já implica uma monstruosidade, em termos visuais e corpóreos, é verificável no filme *Crepúsculo*, na cena em que Edward explica e demonstra para Bella Swan os motivos pelos quais este não pode entrar em contato com o sol (Fig. 4), o vampiro apresentado mostra-se totalmente sem pelos, aludindo aos padrões corpóreos e sexuais contemporâneos. Ainda nessa cena há o diálogo entre as personagens Bella e Edward, no qual Bella aponta esse fenômeno, a pele do vampiro brilhando, como algo belíssimo. No entanto, a personagem Edward responde que “aquilo” é a pele de um assassino²⁵. Vale destacar, que a palavra *skin* (pele) é um derivado da palavra *scinn*²⁶ que significa cobrir – e no caso da personagem, serve como capa para cobrir a monstruosidade inerente do vampiro. O vampirismo e sua monstruosidade, em *Crepúsculo*, transgridem a fronteira entre o quadro ficcional e os espectadores, atingindo grande número de adolescentes, na maior parte de sexo feminino, que se identificam com a personagem. Respectivamente, durante os filmes *Crepúsculo* e *Crepúsculo: Amanhecer parte 1*, temos as cenas de várias tentativas de atos sexuais da personagem Bella Swan com o vampiro Edward, porém este apresenta dilemas morais, que impedem a consumação do mesmo. Por sua vez, esses dilemas morais estão ligados diretamente com a monstruosidade do vampiro por saber das consequências que a monstruosidade desse implicará.

Figura 4: Beautiful? It’s the skin of a killer



²⁵ Assim como apontado na legenda da Fig. 4, Edward responde a Bella: “Beautiful? It’s the skin of a killer”

²⁶ Palavra do Inglês antigo *scinn* “hide”.



Fonte: captura dos filmes *Crepúsculo* (2008)

Por fim, é perceptível uma progressão ao longo das cenas citadas e ao decorrer de seus filmes que as representações iconográficas do vampiro retomam temáticas e/ou estereótipos já estabelecidos, mas, as acentuam em diferentes tonalidades. Apesar das acentuações estarem estabelecidas ao longo do trajeto do vampiro no cinema como um procedimento que produz um novo ciclo criacionista do vampiro nos filmes citados. Estes, por sua vez, estruturam-se por meio do controle técnico da narrativa e indústria cinematográfica, sendo moldada preponderantemente por repetições de estruturas e temáticas já decorrentes do cinema *mainstream*. Assim, não importa o meio pela qual a personagem seja estruturada, mas sim, a finalidade dessa possível nova configuração de vampiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou mapear e analisar as variações de imagem do vampiro Drácula, baseado na hipótese de que, ao longo de suas aparições, a personagem delineada por Stoker e suas características foram ou não exacerbadas na linguagem visual cinematográfica. Pudemos notar que as representações iconográficas tornaram o vampiro muito mais caricato/vampiresco do que os monstros retratados na mídia narrativa anterior por meio de um processo de apropriação e auto referência, reelaborando características recorrentes do imaginário do vampiro. No que diz respeito as repetições feitas ao longo do processo de conversão transmidiática do vampiro linguístico para o vampiro iconográfico e posteriormente entre as próprias representações imagéticas e diversos gêneros do cinema *mainstream*, Adorno (1994, p. 346) aponta que, ao juntar elementos explorados, a indústria cultural/cinematográfica atribui uma nova qualidade para suas mercadorias. Assim, a indústria cultural/cinematográfica, e as diferentes categorias de gêneros do cinema, fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, T. W. “Televisão, consciência e indústria cultural”. In: **Comunicação e Indústria Cultural**. Cohn, G. (org.). São Paulo: T. A. Queiroz, 1987, p. 346-354.

BELLEI, S. “Definindo o monstruoso: forma e função histórica”. In: **Monstros, índios e canibais: ensaios de crítica literária e cultural**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 11-48.

CANDIDO, A. et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CARVALHO, Bruno (org.). **Antologia do vampire literário**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2010, p. 15-19.

CALMETE, Agostinho. “Excomungados, os Upiros ou Vampiros, BrucoLaques &”. In: _____. **Antologia do vampire literário**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2010, p. 27-35.

DUARTE, Rodrigo, Antônio de Paiva. **Adorno/Horkheimer & A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2 ed. 2004.

JOHNSON, Randal. “Romance e filme”. In: **Literatura e cinema – Macunaíma: do modernism na literature ao cinema novo**. Tradução de Aparecida Johnson. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982, p. 05-33.

OSSENFELDER, August. “Crê a moça minha amada”. In: CARVALHO, Bruno (org.). **Antologia do vampire literário**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2010, p. 45.

POMMER, Mauro. “O cinema e as mutações de *Drácula*”. In: HAMBURGER, Esther (org.) et all. **Estudos de Cinema – Socine, IX**. São Paulo: Socine, 2008, p. 25-33.

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. In: CANDIDO, A. et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 9-51.

STOKER, BRAM. **Dracula**. San Diego: Canterbury Classics. 2012.



DO DESLOCALEMENTO E DA DIÁSPORA: TRADUZINDO A MAP TO THE DOOR OF NO RETURN

Jonathas Martins Nunes (UNEB – DCH IV)

RESUMO: Esta proposta de trabalho tem por finalidade tensionar o diálogo entre teoria e prática tradutória, ressignificando a tarefa do tradutor como mediador entre culturas, operando não apenas no registro linguístico, mas, também, no *locus* cultural e identitário. Deste modo, tomaremos como objeto o processo tradutório de trechos de *A map to the door of no return* (BRAND, 2001), texto não traduzido para a língua portuguesa da autora caribenho-canadense Dionne Brand, o qual opera nos limites entre os gêneros: poesia, romance, literatura oral, ensaio. Para pensar a tensão entre os estudos da tradução e a prática de tradução, tomaremos como base os textos de Meschonnic (2009), Bassnett (2002) e as teorias de tradução pós-colonial.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução; Cultura; Identidade; Diáspora; Deslocamento.

ABSTRACT: This paper aims at tensioning the dialogue between translation theory and practice, reconsidering the task of the translator as a mediator between cultures, operating not just in and with the linguistic register but also in the locus of culture and identity. Hence, we will consider the translation process of *A map to the door of no return* (BRAND, 2001), an not yet translated text to Portuguese language, written by the Caribbean-Canadian author Dionne Brand, which operates at the boundaries of diverse genres: poetry, novel, oral literature, essay. In order to reflect upon the tension aforementioned, we will base our arguments on Meschonnic (2009), Bassnett (2002) and on post-colonial translation reasonings.

KEYWORDS: Translation; Culture; Identity; diaspora; Displacement.

1. TRADUÇÃO COMO LEITURA/INTERPRETAÇÃO: TRECHOS ESCOLHIDOS DE A MAP TO THE DOOR OF NO RETURN, DE DIONNE BRAND.

Este trabalho pretende reformular a já posta questão referente à tarefa do tradutor considerando a pragmática da língua/texto fonte, refratado a partir de uma escrita autoral que põe em rotação e em colapso as fronteiras de gêneros literários diversos, como poesia, prosa/romance, literatura oral, ensaio. Para tanto, salientaremos



alguns pontos críticos de trechos escolhidos²⁷ do texto da autora caribenho-canadense, Dianne Brand, *A map to the door of no return*, ainda sem tradução para a língua portuguesa.

Ao longo do *labor* tradutório tivemos por objetivo e escolha pensar o processo a partir da proposta da poética da tradução, a qual, segundo Meschonnic (2009, p. 20), difere da ciência da tradução – *tradutologia*. *Poética da tradução*, de acordo com Meschonnic, fundamenta-se em três razões inter-relacionadas, as quais também discutiremos ao decorrer deste trabalho: poética pensa o fazer criativo na /da língua, do texto, aproximando-se do conceito de literatura; a tradução pensada como poieses/literatura implica o sujeito no labor tradutório; e a tradução como poiesis também se pensa como crítica/reflexão/desdobramento do processo tradutório. (MESCHONNIC, 2009, p. 20-22).

Antes de entrarmos a fundo na análise dos trechos traduzidos, vale destacar a passagem que se encontra na capa do livro “Abra-o em qualquer lugar e comece a ler, esse fará sentido ... seu verdadeiro lar não é a África, o Caribe ou Canadá, mas a poesia”²⁸ (BRAND, 2001, 01). Esse trecho ressalta o *modus* de escrita e narrativa do livro *A map to the door of no return*, pois esse pode ser lido tanto como romance quanto como um compendio de histórias diversificadas. Assim como é assinalado, ao abrir este – o livro – em qualquer página e começar a lê-lo, o leitor terá a sensação/percepção de que: mesmo separadas, as partes do livro fazem sentido e estão inter-relacionadas pela grande narrativa proposta. Dito isso, escolhemos partes aleatórias, porém relacionadas, do livro *A map to the door of no return* como proposta de tradução.

Texto original

There are maps to the **Door of No Return. The physical door**. They are well worn, gone over by cartographer after cartographer, refined from Ptolemy’s *Geographia* to orbital photographs and **magnetic field imaging satellites**.

Proposta de tradução

Existem mapas que levam ao **Portal do Nunca Mais. Ao portal concreto**. Eles estão bem usados, passados de cartógrafos para cartógrafos, laborados pela Geografia de Ptolomeu até

²⁷ Foram traduzidas: a dedicatória, o prefácio e o conteúdo das páginas 119-120 do texto *A map to the door of no return*.

²⁸ "Open it anywhere and start reading and it makes sense... her true home is not Africa, the Caribbean or Canada, but poetry"



fotografias orbitais e **satélites para imageamento por campo magnético.**

O primeiro ponto a ser destacado neste trecho inicial, cuja primeira sentença também compõe o título da obra, é a tradução do “Door of no return” como *Portal do Nunca Mais*. Essa escolha parte da leitura interpretativa do tradutor e de sua percepção da diáspora como tema estruturante da narrativa pós-colonial de Brand: a narrativa, circular e circulante, diásporica porque não linear, não concêntrica, circula esse lócus temporal e espacial que enfatiza o limiar: a porta, do “no return” – para onde não há retorno, nem físico, nem temporal, enfatizado pela tradução *nunca mais*. No entanto, em primeira instância, o *door of no return* remete à porta física/concreta, cartografada nos mapas, capturada pelas imagens via satélite. Existem duas referências para as portas concretas assinaladas: a primeira é a *Porta do Não Retorno* em Ouidah, em Benin; a *Porta sem retorno/Porta do Não Retorno* em Gorée Senegal localizada no museu Casa dos Escravos, a qual, nos tempos do tráfico negreiro, dava passagem dos escravos para as embarcações negreiras.

Esse processo interpretativo com o auxílio das figurações imagéticas no ato tradutório desponta para o que Bassnett (2002, p. 06) assinala sobre os trâmites de tal ato:

O ato de tradução sempre envolve muito mais do que a linguagem. As traduções estão sempre integradas à sistemas culturais e políticos, e, também, à história referenciada no texto. [...] as estratégias empregadas por tradutores refletem o contexto em que os textos são produzidos. (BASSNETT, 2002, p.06)²⁹

Seguindo o apontamento feito por Bennett, podemos inferir que a prática tradutória opera além dos procedimentos linguísticos e codificações da linguagem, pois o texto diz dos sistemas culturais, políticos e históricos dos quais emerge³⁰. De tal modo, ao traduzir “Door of No Return” como *Portal do Nunca Mais* tentamos configurar, como a autora canadense-caribenha, este duplo: a porta como *entre-lugar*³¹ ou *não-lugar* – representado pelo *Portal do Nunca Mais* – pois, assim como trazido na nota da capa, “seu verdadeiro lar não é a África, o Caribe ou Canadá, mas a poesia”

²⁹ “The act of translation always involves much more than language. Translations are always embedded in cultural and political systems, and in history. [...] Yet the strategies employed by translators reflect the context in which texts are produced.” (BASSNETT, 2002, p.06)

³⁰ : ver a ideia do “como se”, texto de Iser

³¹ In-between. Ver Bhabha “Introdução Locais da cultura” p. 19-42.



(BRAND, 2001). Essa escolha de sentidos e significantes que, de certo modo, está relacionada à poiesis do traduzir desponta para as fundamentações apontadas por Meschonic. A primeira razão apontada por Meschonic é que a poética implica a literatura, e assim impede esse vício maior das teorias linguísticas contemporâneas que é o de trabalhar sobre a linguagem separando-a da literatura, isto é, “compartimentando-a, donde empirismos descritivistas regionais e dogmáticos sem teoria de linguagem” (MESCHONNIC, 2009, p. 20). Ao contrário, a poética só evolui em procedimento de descoberta se ela articula a teoria da literatura com a teoria da linguagem, neste caso, partimos de conhecimentos linguísticos e da abordagem pós-colonialista ao relacionar o *entre-lugar* com o *modus* narrativo e de escrita no texto de Brand.

No trecho destacado abaixo, temos outro exemplo de modificações sintáticas do texto:

Texto original

[...] It is also perhaps a **psychic destination**. Since **leaving was never voluntary**, return was, and still may be, an intention, however deeply buried. **There is as it says no way in; no return.**

Proposta de tradução

[...] Talvez, ele seja um destino **imaginário** também. Desde que **a ida (*sempre*) foi (*in*)voluntária**, a volta foi, e ainda pode ser, uma intenção, mesmo que profundamente enterrada. **Como dizem, não há de forma alguma um caminho; de forma alguma um retorno –nunca mais.**

Na primeira sentença, traduzimos o “psychic destination” como, “destino imaginário”, fazendo alusão ao sentimento da diáspora e as lembranças “imagem-nárias” das personagens ao decorrer da(s) narrativa(s). Também modifiquei a sentença “leaving was never voluntary” para “a ida (*sempre*) foi (*in*)voluntária”. Primeiramente, modificamos o advérbio *never* (nunca) para seu antônimo *always* (sempre), dando continuidade semântica na palavra *involuntary* (involuntária), acrescentando o prefixo (*in*) que remete a negatividade do *never* (nunca). Optamos por essa escolha semântica, para tentarmos referenciar o processo de continuidade no tráfico negreiro, o qual era *sempre* forçado *involuntário*. Fica evidente neste trecho a preocupação ou relação da tradução com os sujeitos referenciados no texto – o que desponta para a segunda fundamentação da tradução enquanto poiesis.



Segundo Meschonic (2009, p.21), a tradução é vista como poiesis/literatura porque implica o sujeito no texto: o sujeito que que escreve, o que traduz, o que lê. Nesta perspectiva, a tradução se sobressai como ato de leitura interpretativa.

Assim como apontado na terceira fundamentação de Meschonic (2009, p. 21) a tradução exerce um papel crítico/ teoria crítica, tratando da teoria do signo seja em questões filosóficas, linguísticas, histórica, do sujeito e a sociedade, assim, ponderando a tradução em um papel maior.

2. PROPOSTA DE TRADUÇÃO

A map to the door of no return
Mapas para o portal do nunca mais

Dedicado

Para os outros habitantes do portal

Existem mapas que levam ao Portal do Nunca Mais. Ao portal concreto. Eles estão bem usados, passados de cartógrafos para cartógrafos, laborados pela Geografia de Ptolomeu até fotografias orbitais e satélites para imageamento por campo magnético. Contudo, não há mapas para o Portal do Nunca Mais que é iluminado no consciente dos Negros e Negras na Diáspora. Esse portal não é meramente material. Ele é um lugar espiritual. Talvez, ele seja um destino imaginário também. Desde que a ida sempre foi involuntária, a volta foi, e ainda pode ser, uma intenção, mesmo que profundamente enterrada. Como dizem, não há de forma alguma um caminho; de forma alguma um retorno – Nunca Mais.

Mapas

Isabel de Castela encomendou um retábulo políptico em 1496. Juan de Flandes e Michel Sittow foram reservados para trabalharem no retábulo miniatura. Em um painel chamado “A multiplicação dos pães e peixes”, Isabel e Fernando estão inseridos no meio da cena em frente à multidão próxima Jesus Cristo. Isabel ajoelhando-se e Fernando erguendo-se.

O que pode ser deduzido aqui, é que Isabela levava uma inacreditável vida fantasio-religiosa. Ver a si própria e Fernando nessa ocasião, comprova a fertilidade de sua imaginação. Mas, talvez, fosse a tentativa de Juan de Flandes em congregar-se com Isabel de Castela; talvez ele dissesse a ela um dia, “Querida rainha, essa cena não seria nada sem você. Realmente, Você deveria estar nela.” Novamente a ideia de multiplicar pães e peixes, esse milagre em particular, deve ter soado para Isabela como ela e o marido adquiriram mais e mais riquezas.

Cobre

Meu tio costumava trabalhar o cobre. Ele era um negro alto. Seu rosto era belíssimo e de traços bem delineados, assim como as cicatrizes cinzeladas na face acaju-reluzente da folha de cobre. Seus dentes eram brancos e uniforme por todo seu esculpido maxilar; no qual meu tio facilmente revelava um imenso sorriso. Do mesmo modo que facilmente ele os velavam, tornando a face do meu tio severa, em admoestação à: alguns dos deslizos de seus sobrinhos, como o roubo de uma manga; ou suas preguiças demasiadas aos domingos, quando os sapatos não estavam lustrados. Mas meu tio costumava trabalhar o cobre. Com chave de fenda, faca, talhadeira, e martelo, ele



costumava esculpir e arrancar imagens da superfície plana de uma folha de cobre. Ele não trabalhava a partir de fotos nem de desenhos, mas a partir de um sentimento que carregávamos dentro de nós. Uma máscara emergiu naquele momento, nós a chamamos de Africana, nenhuma outra palavra poderia nomeá-la -- olhos serenos, nariz largo, lábios carnudos -- um rosto irreconhecível, mas uma imagem, um pressentimento de um rosto. Este rosto saiu do meu tio. Meu tio era professor. Ele usava calças escuras e camisas brancas de manga comprida engomadas, para ir ao seu trabalho como professor. Ele falava o Inglês padrão em nossa casa e em suas aulas, assim como martelava e arrancava do cobre as mascaras Africano. Meu segundo tio usava estas mascaras de cobre. Meu segundo tio usava estas mascaras no dia de carnaval -- ora com peitorais ou cocares, a depender da qual Mas-caração ele estivesse interpretando. Meu primeiro tio nunca participou do Mas³². Ele apenas arrancava faces da inexpressiva folha de cobre. Durante meses, ele costumava talhar e marcar, bater e forçar para fora tudo aquilo que os espíritos impusessem ali. Olhos, boca, bochechas, testas surgiriam. [...]

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À início, ansiávamos por tencionar a negociação de sentidos na tradução dos fragmentos do texto *A map to the door of no return*, com um olhar mais cultural e social para a língua de chegada -- português brasileiro. Sendo assim, ao traduzirmos o texto de Dione Brand, tomamos o processo tradutório não como equivalência lexical, mas sim, como correspondência de sentidos. Assim como apontado por Meschonic (2009, p. 20-22), a poieses a qual nos propomos e a correspondência de sentidos na tradução está intrinsecamente relacionada com questões políticas, culturais, sociais, em consonância com as operações morfossintáticas.

Assim como apontado por Bassnett (2002, p. 06), tradução não acontece em um vácuo, mas em um continuum; não é um ato isolado, é parte de um processo contínuo de transferência intercultural. Além disso, a tradução é uma atividade altamente manipulada que envolve todos os tipos de estágios no processo de transferência, através das fronteiras linguísticas e culturais (BASSNETT, 2002, p.06). A tradução não é, uma atividade transparente inocente, mas é altamente carregada de significado em todas as fases.

³² *Masquerad* ou *Mas* é uma festa popular, na atual ilha de Trinidad, a qual simboliza e comemora o fim da escravidão e a retribuição dos escravos recém libertos com: música, dança e *Mas* (mas-caração)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSNETT, Susan. “Introduction: of colonies, cannibals and vernaculars”. In: **Post-colonial translation: theory & practice**. New York: Routledge, 2002, p. 01-19.

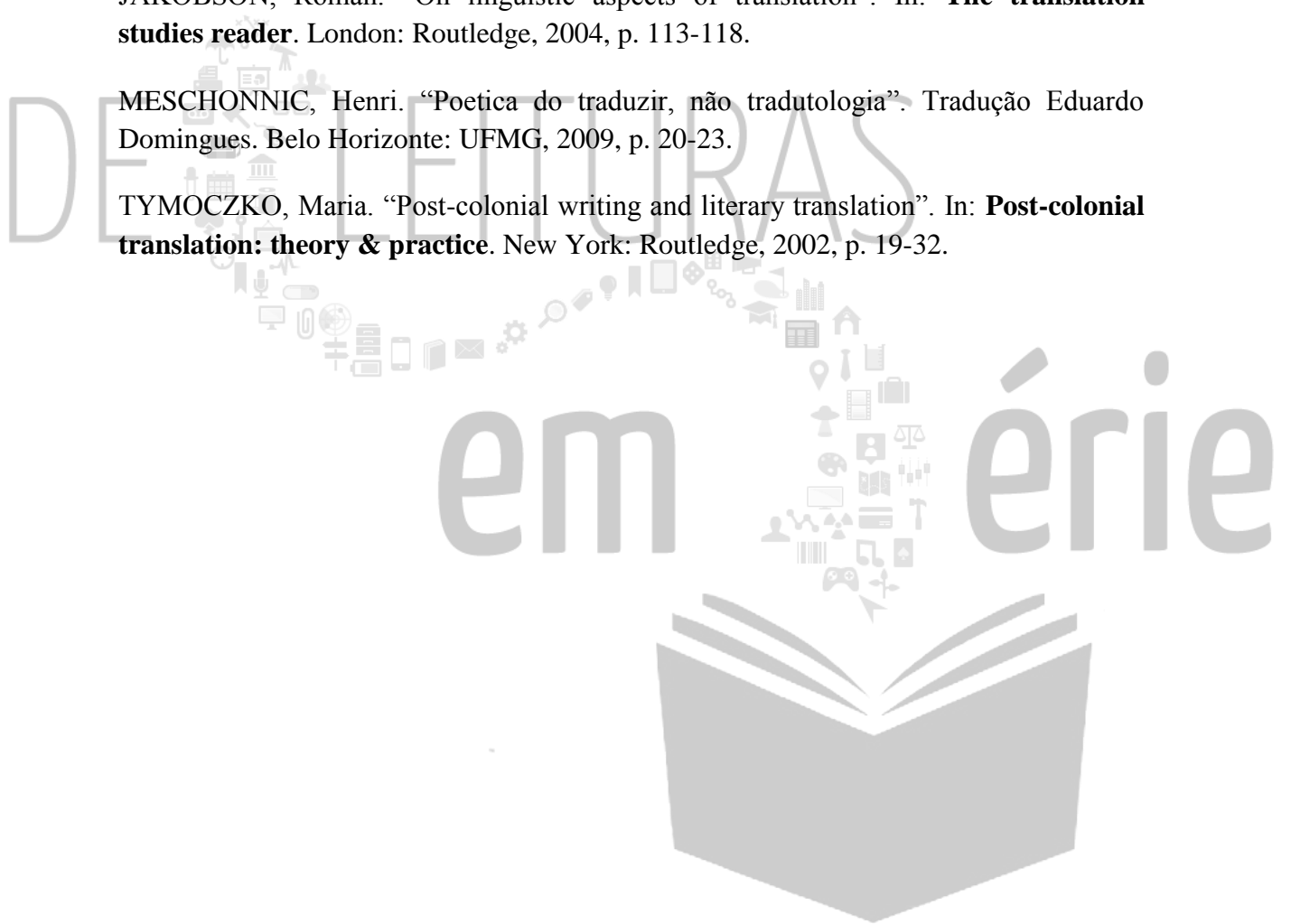
BRAND, Dionne. **A map to the door of no return**. Canada: Vintage, 2001, p. 119-135.

BHABHA, Homi K. “Introdução Locais da cultura”. IN: **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 19-42.

JAKOBSON, Roman. “On linguistic aspects of translation”. In: **The translation studies reader**. London: Routledge, 2004, p. 113-118.

MESCHONNIC, Henri. “Poética do traduzir, não tradutologia”. Tradução Eduardo Domingues. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p. 20-23.

TYMOCZKO, Maria. “Post-colonial writing and literary translation”. In: **Post-colonial translation: theory & practice**. New York: Routledge, 2002, p. 19-32.





REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA BURGUESA: GASTRONOMIA E RELAÇÕES HOMOAFETIVAS EM EÇA DE QUEIRÓS

José Roberto de Andrade³³

RESUMO: O escritor português Eça de Queirós (1845-1900) não foi um cozinheiro de fato, mas deixou sua marca na cozinha portuguesa. Em sua obra, jantares, almoços e cafés servem à representação crítica de vários aspectos (hábitos, sexualidade, moral) da sociedade portuguesa do século XIX. Nesta comunicação, pretendemos analisar, no romance *O Primo Basílio*, a relação entre gastronomia e a visão da sociedade portuguesa novecentista sobre a sexualidade da família burguesa e sobre as relações homoafetivas.

Palavras-chave: Eça de Queirós; Literatura Portuguesa; Família burguesa; homoafetivo; Gastronomia;

1. INTRODUÇÃO

O escritor português Eça de Queirós (1845-1900) não se destacou pelas habilidades culinárias, mas marcou, literariamente, a cozinha portuguesa. É possível ler sua obra como uma experimentação de “receitas” e “ingredientes”. Ele teria, por exemplo, “cozinhado” e “servido” padres e carolas, n’*O crime do padre Amaro*, a família burguesa, n’*O primo Basílio*, bacharéis, n’*A Relíquia* e n’*O Mandarim*, e a burguesia e nobreza decadente, n’*Os Maias*, n’*A Ilustre Casa de Ramires* e n’*As cidades e as serras*.

Neste artigo, procurarei, de forma sucinta, dar destaque a textos jornalísticos em que Eça de Queirós tratou de cozinha, e a estudos que ressaltam a importância da gastronomia nas narrativas ficcionais. Também analisarei uma das cenas do romance *O Primo Basílio*, publicado em 1880, para exemplificar como o “cozinheiro” Eça de Queirós elabora gastronomicamente personagens e enredo. Começemos pelos textos jornalísticos.

Comida e comer foram temas em vários dos textos jornalísticos do escritor. O texto mais exemplar e programático sobre o tema é o artigo conhecido como “Cozinha Arqueológica”, publicado em 1893, na *Gazeta de Notícias*. Nele, Eça afirmou: “a mesa constituiu sempre um dos fortes, se não o mais forte alicerce das sociedades humanas” e

³³ Doutor em Letras, professor do IFBA, campus de Salvador. E-mail: andrade.escolas@gmail.com



“O caráter de uma raça pode ser deduzido simplesmente de seu método de assar a carne” (III, p.1226)³⁴. A declaração ressalta a intrínseca relação entre comida e sociedade, que Eça reforça, ao adicionar: “a cozinha e adega exercem uma tão larga e direta influência sobre o homem e a sociedade”, por isso “dize-me o que comes, dir-te-ei o que és” (III, p.1226). Penso que Eça não se incomodaria se acrescentasse “com quem” e “como”, a este último período: “diga-me o que comes [como comes e com quem comes] e dir-te-ei quem és”. O acréscimo é apropriado, pois Eça destaca a necessidade de se fazer a “arqueologia” — daí o título do artigo — do sistema culinário greco-romano, ou seja, dizer o que, com quem e como a sociedade comia para entender as relações entre cozinha, processos de cozimento e relações sócio-políticas.

Ao tratar de culinária em seus artigos jornalísticos, Eça ecoa ideias de tratados gastronômicos de época, como *Fisiologia do Gosto*, publicado em 1825, pelo célebre advogado, político e cozinheiro francês Brillart Savarin, e — como todo autor excepcional — antecipa reflexões de historiadores como Jean François-Revel (1996) e Massimo Montanari (2004), para quem os valores do sistema alimentar são resultado da representação dos processos culturais, e a relação humana com os alimentos se estabelece segundo critérios econômicos, nutricionais e simbólicos. Por isso a comida “se configura como um elemento decisivo de la identidad humana y como uno de los instrumentos más eficaces para comunicarla” (MONTANARI, 2004, p.10). Além de ecoar e antecipar, as afirmações de Eça, tomadas na perspectiva da proposta de representação realista da sociedade portuguesa, significam, em alguma medida, considerar a cozinha e a comida como forma de caracterizar personagens e sociedade. Comida seria também matéria a ser observada e moldada nas narrativas. No caso de Eça de Queirós, essa interpretação torna-se mais consistente à medida que se saboreia, na obra, a “arqueologia culinária” da sociedade portuguesa. O escritor não só propôs a observação da cozinha nas sociedades clássicas, ele considerou, em certa medida, a gastronomia como *arqué* — elemento básico — das representações da sociedade portuguesa. *Arqué*, cuja importância foi notada por vários de seus leitores e críticos.

A cozinha eciana inspirou obras como *Era Tormes e amanhecia: dicionário gastronômico cultural de Eça de Queirós*. O autor, Dario Moreira de Castro Alves, organizou e catalogou 400 verbetes culinários, com 4.488 citações das obras de Eça. Na

³⁴ Todos os trechos da obra de Eça de Queirós foram retirados da edição em quatro volumes que consta nas referências bibliográficas. No texto indicaremos o volume (I, II, III ou IV) e as páginas.



apresentação de seu dicionário, Castro Alves ressalta que “Por toda a obra do grande escritor o tema comer surge de forma poderosa, sob os mais variados ângulos: o comer bem, o comer muito, o jantar na hora vernácula, o comer mal, a tolerância e simpatia com a glotonaria...” (ALVES, 1992, p. 15).

Na busca por interpretar a variedade catalogada por Castro Alves, encontram-se autores como José dos Santos Werneck, que, em estudo publicado em 1946, escreveu:

Em toda obra variada de Eça — romance, conto, crônica, lendas de santos e até na correspondência particular, há um constante movimento de talheres, retinir de baixelas, ou sons abafados de grosseiras malgas, que contribuem poderosamente para a compreensão do ambiente, material e moral e a caracterização das personagens (WERNECK, 1946, p.161).

Percepção semelhante à de Werneck tem a professora Andréa Crabé Rocha, responsável pelo verbete “Alusões Alimentares”, do *Dicionário de Eça De Queirós*, organizado por A. Campos Matos (1988). A quantidade e a extensão das cenas gastronômicas e a intensa utilização da culinária para caracterizar seus personagens revelam obsessão pelo tema e despertam a seguinte dúvida: a gastronomia não teria conduzido Eça de Queirós a exorbitar “nesta via, deixando-nos uma visão distorcida dos homens de seu tempo”? (ROCHA apud MATOS, 1988, p. 63).

Sem se questionar sobre as possíveis distorções na realidade representada, a pesquisadora Maria José de Queiróz destacou a importância do tema na obra de Eça de Queirós. Ela escreveu *A Literatura e o Gozo Impuro da comida*. Nas onze páginas dedicadas a Eça — a maior quantidade para um único escritor —, identifica os endereços gastronômicos frequentados pelo autor e por suas personagens — O restaurante do Hotel Central, em que João da Ega oferece o jantar ao Cohen, em *Os Maias*, teria sido o mesmo em que Eça pediu a mão de sua esposa, Emília —, refere-se à disposição do autor para oferecer boa comida aos amigos e a seus problemas gástricos, que o impediam, muitas vezes, de saborear as iguarias de que gostava. A autora, no entanto, não se restringe à identificação do espaço do mundo, representante, e o espaço da ficção, representado, e às relações entre autor e gastronomia. Ela quer demonstrar que o tema teve papel importante na literatura de língua portuguesa. E Eça é um dos seus autores exemplares. Nele, a culinária

não é mero tema decorativo. Instruído na fisiologia do gosto, leitor de Flaubert e Zola, dispensa-lhe o desvelo de um aficionado a uma arte e a atenção de um discípulo do realismo (QUEIRÓZ, 1994, p. 202).



A atenção seria decorrente, também, da “grande vocação de gourmet” e do empenho pessoal “na condenação da sociedade” que levariam o escritor a projetar, em suas personagens, as delicadezas do paladar exigente e “[a] pinta[r] com crueza os excessos do ventre”:

Servem-se também à mesa a falta de pudor, de modéstia com que os burgueses agridem a moral e os costumes. Fortemente acentuado pelos traços da caricatura, o apetite instrui as mais variadas formas de comportamento. Compete à temperança e à gula determinar as reações instintivas, as peculiaridades de caráter e demais pronunciamentos da individualidade (QUEIRÓS, 1994, p. 202-203).

Os comportamentos gastronômicos das personagens e a importância da culinária na obra eciana também não escaparam à observação atenta de Beatriz Berrini que preparou a edição da *Obra Completa* de Eça de Queirós e organizou o belíssimo *Comer e beber com Eça de Queirós* (1995), livro que traz receitas inspiradas nas narrativas ecianas e instrui os leitores a elaborar os pratos, alguns oferecidos na Fundação Eça de Queirós, em Tormes, onde o percurso turístico passa pela “mesa de Eça”. Berrini afirma que as personagens ecianas comem, bebem e sentem prazer ou desprazer com isso. Comer e beber são elementos da representação crítica dos costumes sociais da época e as considerações em torno das refeições contribuem, por exemplo, para desenvolvimento do enredo, apresentação e caracterização das personagens, exposição de ideias e marcação de contrastes.

Castro Alves, Werneck, Rocha, Queiroz e Berrini referem-se ao conjunto da obra eciana e indicam que o zelo com a comida não era um exagero da escola realista, como afirmou Machado de Assis, na sua conhecida crítica a *O Primo Basílio*, publicada em 1878. Em Eça de Queirós, as cenas gastronômicas estruturam o ambiente moral e material, servem à caracterização das personagens, ao desenvolvimento do enredo e ao exercício da crítica e da sátira. Assim, a cozinha, em certa medida, ordena o universo narrativo de Eça e revela uma importante possibilidade de interpretação de seu projeto de representação da sociedade portuguesa. Em artigos anteriores (ANDRADE, 2012 e 2013) procurei destacar como esse projeto se concretiza em *O Crime do Padre Amaro*, *Os Maias*, *A Relíquia* e *O Mandarim*. Aqui, analisarei uma cena de *O Primo Basílio*, com o objetivo de exemplificar os procedimentos de Eça de Queirós na caracterização gastronômica de seus personagens.



Como sugeri anteriormente, o ingrediente principal d'*O Primo Basílio* é a família da burguesia média de Lisboa. O romance inicia-se com Jorge e Luísa vivendo o idílio, a placidez e a estabilidade de um casamento burguês. As exigências do trabalho de Jorge, um engenheiro de minas, levam-no a viajar pelo Alentejo e deixar Luísa, solitária e entediada, em Lisboa. Nesse momento, volta do Brasil o primo Basílio, com quem Luísa conviveu e flertou na adolescência. Ele se reaproxima da prima, inicia um jogo de sedução e é correspondido. A criada de Luísa, Juliana, apodera-se de uma carta de amor que Luísa escreve a Basílio e chantageia a patroa. A carta é recuperada e Juliana morre, mas Jorge descobre a traição e o final é trágico também para Luísa.

Se em outras obras a culinária contribui para o desenvolvimento do enredo e caracterização das personagens, N'*O Primo Basílio* não pode ser diferente. Analisarei a cena de um jantar que Luísa oferece a sua amiga Leopoldina, para entender qual o papel da mesa e da comida nessa caracterização e na representação das relações afetivas da família da média burguesia de Lisboa novecentista. Na edição das obras completas, a cena, desde a chegada de Leopoldina até sua saída da casa de Luísa, vai da página 561 à 569, do capítulo X, volume I, mas há dois importantes episódios anteriores: ausência de Basílio e a visita de Sebastião. Naquele dia, Basílio não veio visitar Luísa, que está, por isso, preocupada e entristecida. Ela começa a escrever uma carta para o primo, mas é interrompida pela chegada de Sebastião, amigo do casal, que vem para alertar Luísa sobre os comentários da vizinhança: as “línguas danadas” (I, p. 559) já falam das visitas diárias de Basílio. Luísa ouve as admoestações do amigo, mas sente-se contrariada, irritada e injustiçada. A intromissão de Sebastião e “os ‘palratórios’ da rua” são pérfidos e inaceitáveis, principalmente se contrastados com a imagem que Luísa faz de si: ela tinha certeza de que “podia ter lá dentro uma fraqueza... Mas seria sempre uma mulher de bem, fiel, só dum!” (I, p. 561).

Ao receber a amiga Leopoldina, Luísa está, portanto, triste e preocupada com a ausência do primo, exasperada com a invasão de sua intimidade, irritada com os comentários da vizinhança e já envolvida no jogo de sedução que Basílio iniciou. Nutre desejo pela aventura adúltera e o jantar com a amiga vai apimentar essa vontade.

A relação de Luísa e Leopoldina mantêm-se desde a adolescência. Elas:

Tinham sido vizinhas, em solteiras, na Rua da Madalena, e estudado no mesmo colégio, à Patriarcal, na Rita Pessoa, a coxa. [...] [Leopoldina] tinha



feito um casamento infeliz com um João Noronha, empregado da Alfândega. [...]
Sabia-se que tinha amantes, dizia-se que tinha vícios. Jorge odiava-a. E dissera muitas vezes a Luísa: Tudo, menos a Leopoldina!
Leopoldina tinha então vinte e sete anos. Não era alta, mas passava por ser a mulher mais bem feita de Lisboa. (I, p. 464)

Leopoldina é conhecida por suas aventuras amorosas, por suas ideias “sediciosas” e não é — principalmente segundo os maridos — companhia adequada para quem deve viver a sexualidade do casamento burguês tradicional e ser “uma mulher de bem, fiel, só dum!”. Luísa, entretanto, percebe-se forte e capaz de resistir à “má influência” de Leopoldina e a recebe para jantar. A fragilidade de Luísa e a ascendência de Leopoldina sobre ela vão, porém, se concretizar antes, durante e depois do jantar. Antes de sentarem à mesa, Leopoldina:

- detalha as exigências e desmazelos de Justina, sua criada;
- fala da ausência do marido: “Lá o meu senhor foi para o Campo Grande” (I, p. 562);
- menciona seus amantes, sem deixar de se demonstrar independência crítica e “paladar”: esteve para jantar com um deles, mas “olha, a falar a verdade, nem sabia onde, nem tinha dinheiro... Que ele coitado com a sua mesada mal lhe chega. Disse comigo: nada, vou ver a Luísa” (I, p. 562).

Os temas do jantar e, também, da trama estão, portanto, postos à mesa, antes do caldo e do assado: criadas, amantes e maridos, ou seja, a estruturação da sexualidade feminina no universo da média burguesia da Lisboa novecentista. E o tratamento desses temas já revelam os contrastes básicos das personagens. Luísa entristece com a ausência de Basílio e pretende ser mulher de um homem só, anunciando, em certa medida, sujeição e dependência. Leopoldina, diferentemente, queixa-se das criadas, mas demonstra maleabilidade para não as contrariar “quando a gente depende delas” (I, p. 562); reclama do marido, mas não deixa de chamá-lo “meu Senhor”; entrega-se às aventuras amorosas, mas posiciona-se com independência em relação aos amantes: dispensa o atual por não ter mesada que permita oferecer certeza de qualidade no “cardápio” e no “restaurante”. Essa relativa autonomia e flexibilidade vão se acentuar em Leopoldina, a começar pelo relativo desrespeito à “etiqueta gastronômica”, interferindo no cardápio:

— Tens tu bacalhau?



Devia haver, talvez. Que extravagância! Por quê?

— Ai! — exclamou. — Manda-me assar um bocadinho de bacalhau! Meu marido detesta bacalhau! Aquele animal! Eu é a minha paixão. Com azeite e alho! — Mas calou-se, contrariada — Diabo!

— O quê?

— É que hoje não posso comer alho... (I, p. 562)

Leopoldina aproveita a ausência do marido, que não suporta a iguaria, e exige o extravagante bacalhau, mas se priva, inicialmente, do alho, para resguardar a “etiqueta amorosa”. Privação momentânea. Entre o amor e o sabor, Leopoldina escolhe os dois: come a seu gosto e, com hálito de alho, vai ao encontro de Fernando, poeta e amante:

E como Juliana entrava com o bacalhau assado, fez-lhe uma ovação!

— Bravo! Está soberbo!

Tocou-lhe com a ponta do dedo, gulosa; vinha louro, um pouco toscado, abrindo em lascas.

— Tu verás — dizia ela. — Não te tentas? Fazes mal!

Teve então um movimento decidido de bravura, disse:

— Traga-me um alho, Sra. Juliana! Traga-me um bom alho!

E apenas ela saiu:

— Eu vou ter logo com o Fernando, mas não me importa!... Ah! Obrigada, Sra. Juliana! Não há nada como o alho!...

Esborrachou-o em roda do prato, regou as lascas do bacalhau de um fio mole de azeite, com gravidade. — Divino! — exclamou. Tornou a encher o copo; achava aquilo uma pândega. (I, p. 564-565).

Ao solicitar o bacalhau e, depois, o alho, Leopoldina caracteriza-se como decidida, corajosa, gulosa e amante da diversão e do prazer. Essas características contrastam com as de Luísa — que se espanta com a extravagância da amiga e, aparentemente, não se deixa “tentar” pelo bacalhau — e vão somar-se a outras, como por exemplo: desafinada e teatral interprete de fado. Enquanto espera o bacalhau assar, canta para atender ao desejo de Luísa: “queria alguma coisa triste, doce... O fado! Que tocasse o fado!” (I, p. 563). O desejo de Luísa relaciona-se ao seu estado de tristeza e de dupla solidão, já que o marido está distante e o primo não veio para a visita diária. Leopoldina escolhe cantar o mais recente e sentimental fado que circula nos salões de Lisboa:

— Ai, o fado novo! Tu não ouviste? É lindo! Os versos são divinos!

[...]

— Tu não sabes isto, Luísa? Oh, filha! É o último! É de chorar! Recomeçou, com o tom muito quebrado. Era a história rimada de um amor infeliz. Falava-se nas "raivas do ciúme, nas rochas de Cascais, nas noites de luar, nos suspiros da saudade", todo o palavreado mórbido do sentimentalismo lisboeta. Leopoldina dava tons dolentes à voz, revirava um olhar expirante; uma quadra sobretudo enternecia-a; repetiu-a com paixão:

Vejo-o nas nuvens do céu,

Nas ondas do mar sem fim,



E por mais longe que esteja
Sinto-o sempre ao pé de mim.
— Lindo! — suspirava Luísa.
E Leopoldina terminava com ais! em que a sua voz se arrastava numa
extensão desafinada. (I, p. 562-563).

Luísa mostra-se inapetente, melancólica e encanta-se com “o palavreado mórbido do sentimentalismo lisboeta”. Leopoldina, diferentemente, é apaixonada e exageradamente fervorosa ao interpretar o fado, mas não se deixa tomar pela melancolia da música. À mesa, faz-se loquaz e “servia-se muito, com gula”. Gulosa e apaixonada no servir, mas contida no comer: “depois picava um bocadinho na ponta do garfo, provava, deixava, punha-se a comer côdeas de pão que barrava de manteiga” (I, p. 563).

A melancolia e a gula, em Leopoldina, são mais encenação que ação; ela não se entristece nem se empanturra. O que lhe permite rir e conversar animadamente com Luísa sobre alguns temas centrais do universo feminino.

Comendo o bacalhau, o assado, depenicando bagos de uvas e bebendo golinhos de vinho e de champanhe — que Leopoldina “se fosse rica, bebia sempre” (I, p. 566) —, Leopoldina fala de criadas, maridos, amantes e chega às recordações do colégio. As lembranças do colégio trazem para a mesa personagens e cenas da formação amorosa e sexual³⁵ de Luísa e Leopoldina. Lembram um tal Espinafre — a quem “todas [as meninas] escreviam bilhetes, desenhavam-lhe corações de onde saía uma fogueira” (I, p. 563) — e de Micaela que “foi apanhada, no cacifo dos baús, a devorá-lo [Espinafre] de beijos!...” (i, p. 563). Luísa reage à lembrança com uma exclamação de pudor — “que horror”! (I, p. 563) —, mas não interrompe a conversa, que, entre o assado, vinho, frutas, avança até os “sentimentos”, eufemismo para se referir aos relacionamentos homoafetivos que ela e Leopoldina mantiveram com outras meninas. Novamente aqui, as amigas revelam diferentes concepções. Luísa classifica essas relações de “tolices” e Leopoldina entende que são amores intensos e duradouros:

Ai! Era sempre com saudades que falava dos *sentimentos*. Tinham sido as primeiras sensações, as mais intensas. Que agonia de ciúmes! Que delírio de reconciliações! E os beijos furtados! E os olhares! E os bilhetinhos, e todas as palpitações do coração, as primeiras da vida!

³⁵ Afirmei em publicações anteriores que gula e luxúria estão estreitamente relacionadas na obra de Eça. Relação que foi percebida por Isabel Pires de Lima: “a aproximação entre gula e luxúria [...] é frequente no universo romanesco queirosiano” (1997, p. 717). Em Eça, os espaços dedicados à comida e à sexualidade (o comer no sentido metafórico) e os discursos sobre essas atividades estão intimamente relacionados.



— Nunca — exclamou —, nunca, depois de mulher, senti por um homem o que senti pela Joaninha!... Pois podes crer... (I, p. 564).

Embora considere “tolices”, Luísa acompanha atentamente o discurso de Leopoldina e dele não discorda, apenas cuida para que a criada, Juliana, não ouça a conversa e se preserve a respeitabilidade da casa:

Um olhar de Luísa deteve-a. — A Juliana! Diabo! Tinha-se esquecido!
[...]
— Ah! A respeitabilidade da casa! Tens razão! — murmurou. (I, p. 564)

Mesma respeitabilidade que Luísa procura conservar quando Leopoldina deseja fumar:

[...] Sabes tu, fumava agora um cigarrito...
O pior é que Juliana podia sentir o cheiro. E parecia tão mal!...
— É um convento, isto! — murmurou Leopoldina. — Não tens má prisão, minha filha! (I, p. 566)

Fumo e relações homoafetivas não são recomendados a mulheres “de bem”, mas são tolerados desde que aconteçam na adolescência e sejam só mencionadas em momentos em que se resguarde a aparência de moralidade. Essa dinâmica de respeito e de ataques aos bons costumes não se configura de forma simples. Leopoldina adota práticas que destoam das concepções morais da burguesia lisboeta, mas respeita, ainda que com uma ponta de ironia, os limites impostos a si — Gama, o marido, é senhor e proíbe o bacalhau na sua mesa — e à amiga: “não tens má prisão, minha filha”. E Luísa, embora tome o partido das aparências no caso do fumo e dos sentimentos, parece defender mais aguerridamente algumas das respeitáveis posições da família burguesa. Por exemplo, quando falam de religião e de Deus:

— Ah, os padres... — murmurou Luísa.
— Os padres quê? São a religião! Nunca vi outra. Deus, esse, minha rica, está longe, não se ocupa do que fazem as mulheres.
Luísa achava horrível aquele modo de pensar. A felicidade, a verdadeira, segundo ela, era ser honesta... (I, p. 566).
Luísa também reprova a promiscuidade de Leopoldina:
— Pois olha que com as tuas paixões, umas atrás das outras...
Leopoldina estacou:
— O quê?
— Não te podem fazer feliz!
— Está claro que não! — exclamou a outra. — Mas... — [...] disse apenas com um tom seco: — Divertem-me! (I, p. 568)

A “independência” masculina é motivo para acentuar a diferença de percepção entre Luísa e Leopoldina, que inveja os homens:



— Ah! — exclamou. — Os homens são bem mais felizes que nós! Eu nasci para homem! O que eu faria!
[...]
— Um homem pode fazer tudo! Nada lhe fica mal! Pode viajar, correr aventuras... (I, p. 566)

Luísa, no entanto, desdenha as “liberdades” masculinas: “São tolices, no fim, andar, viajar! A única coisa neste mundo é a gente estar na sua casa, com o seu homem, um filho ou dois...”. (I, p. 566)

A esposa de Jorge prega honestidade, defende que mulheres devem ficar em casa, criando os filhos — condição inaceitável para Leopoldina —, condena a promiscuidade amorosa e a maneira da amiga falar da religião e de Deus, mas não percebe os caminhos contraditórios que seu pensamento percorre durante o jantar. Embora fale da vida caseira e maternal, Luísa “ambicionava um cupê; e queria viajar, ir a Paris, a Sevilha, a Roma” (I, p. 566). A defesa da honestidade não tem espaço, quando o tema são os possíveis amantes de Luísa. Ela ruboriza na lembrança de Basílio:

E então Leopoldina, com os olhos no prato, partindo devagar, muito atenta, lascazinhas de bacalhau:
— E teu primo veio ver-te?
Luísa fez-se vermelha. (I, p. 565)

e sorri na menção a outro pretendente, o banqueiro Castro:

— Sabes quem me falou ontem de ti?
— Quem?
— O Castro.
[...]
— Muito apaixonado por ti sempre.
Luísa riu. (I, p.568-569)

O desejo de viagem, o rubor e o sorriso são indicativos da curiosidade e do desejo, que Luísa vai explicitar, quando Leopoldina, envolta num ar de confiança e sensualidade, continua a tratar de sua relação com seu atual amante, Fernando:

o champanhe, a meia obscuridade deram-lhe bem depressa a necessidade de cochichar confidenciazinhas. [...] pôs-se a falar dele. Era ainda o Fernando, o poeta. Adorava-o.
— Se tu soubesses! — murmurava com um ar de êxtase. — É um amor de rapaz!
A sua voz velada tinha inflexões de uma ternura cálida. Luísa sentia-lhe o hálito e o calor do corpo, quase deitada também, enervada; a sua respiração



alta tinha por vezes um tom suspirado; e a certos detalhes mais picantes de Leopoldina soltava um risinho quente e curto, como de cócegas... (I, p. 569)

A escuta atenta dos detalhes picantes, a aproximação física e o “risinho quente e curto” revelam mais interesse que indignação. E Leopoldina demonstra habilidade na condução da conversa: parte o bacalhau lentamente, observa as reações de Luísa, bebe o vinho e o champanhe, e espera estarem próximas, quase deitadas, para falar, “com ar de êxtase”, do amante.

Em todos os diálogos e ações, Leopoldina se mostra — sem muitas vezes ser — gulosa, corajosa, questionadora, sedutora, apaixonada, pândega e amante dos prazeres da vida. Luísa se encanta com algumas características de Leopoldina e se deixa seduzir por elas, mas procura manter a imagem de esposa fiel, contida, respeitadora da religião e conservadora dos bons costumes familiares. É um jogo de aparências e conveniências que se constitui, também, no *menu* e na forma de comer. Quem recusa convites, direciona o cardápio e insiste no alho, apesar do amante, cria uma imagem de quem põe o prazer gustativo acima do amor, sem dispensar este último. E Leopoldina pauta a conversa, sugere o cardápio e serve-se com gula, mas só “belisca” o assado, as frutas, e trincha delicadamente e vagorosamente o bacalhau. Também saboreia o vinho e o champanhe, devagar, com gosto. Prefere comer antes de amar, mas não dispensa o amor, mesmo depois de comer alho. Leopoldina procura sentir prazer com a comida, com a conversa e com os amores, que “divertem-me”. Luísa aparece mais contida, não leva a comida à boca, entedia-se com a solidão, entristece-se por não realizar os desejos. Em certa medida, deixa de comer e de amar. Na mesa, Leopoldina demonstra, em relação à comida e à bebida, a mesma independência e distância relativa que consegue manter dos amantes e aos padrões sociais. Come e bebe do melhor, satisfaz o paladar, mas não se empanturra nem se embebeda. Luísa, diferentemente, quase não leva comida à boca, prefere ouvir e se embriagar com a melancolia do fado e o álcool do champanhe. E embora esboce críticas, revela-se seduzida pela personalidade forte e, em certa medida, masculina, de Leopoldina; sedução que vai continuar depois de servido o café.

Leopoldina parte para os braços do amante e Luísa fica só, em meio à “noite cálida, bela e doce, [que] atraía-a, chamava-a para fora, para passeios sentimentais, [...] com as mãos entrelaçadas” (I, p. 570). O calor da noite e o desejo do contato, trazem-lhe de volta “As conversas de Leopoldina e a lembrança das suas felicidades” (I, p. 570).



Além disso, “uma pontinha de champanhe agitava-se no sangue” (I, p. 570). O calor, a solidão, a lembrança da conversa, a embriaguez, levam Luísa a:

sem querer, não podia desprender a idéia de Leopoldina que ia ver o seu amante! O seu amante!... [...] — e que delicioso, que ávido, que profundo o primeiro beijo! Suspirou. Também ela amava — e um mais belo, mais fascinante. Por que não tinha vindo? (I, p. 570)

Nesse momento, em que pensa na aventura amorosa de Leopoldina, Luísa esquece-se do marido, lembra do primo, e:

de repente a campainha retiniu. [...] Pôs-se a escutar assustada. Vozes falavam à cancela.
— Minha senhora — veio dizer Joana baixo — é o primo da senhora que se vem despedir...
Abafou um grito, balbuciou:
— Que entre!
Os seus olhos dilatados cravavam-se febrilmente na porta. [...] Basílio entrou, pálido, com um sorriso fixo.
— Tu partes! — exclamou ela surdamente, precipitando-se para ele.
— Não! — E prendeu-a nos braços. — Não! Imaginei que me não recebias a esta hora, e tomei este pretexto. (I, p. 570)

Toda a atmosfera do jantar atizou o desejo em Luísa. Ela também está apreensiva com a ausência do primo. Por isso, o pretexto da partida é perfeito. Luísa estremece diante da possibilidade de perder o amante e não realizar seus desejos amorosos. Precipita-se para Basílio, que:

Apertou-a contra si, beijou-a; ela deixava, toda abandonada; os seus lábios prendiam-se aos dele. Basílio deitou um olhar rápido, em redor, pela sala, e foi-a levando abraçado, murmurando: — Meu amor! Minha filha! — Mesmo tropeçou na pele de tigre, estendida ao pé do divã.
— Adoro-te!
— Que susto que tive! — suspirou Luísa.
— Tiveste?
Ela não respondeu; ia perdendo a percepção nítida das coisas; sentia-se como adormecer; balbuciou: — Jesus! Não! Não! — Os seus olhos cerraram-se. (I, p. 570)

Aqui, na entrega, o contraste se acentua. Leopoldina pede o bacalhau e o alho; mantém marido e amantes; seduz tanto quanto se deixa seduzir. Luísa não revela essa mesma agilidade e força. Frágil na mesa, frágil no amor: deixa-se seduzir e entrega-se ao amante, dentro da própria casa, quase diante das criadas, comprometendo definitivamente a “respeitabilidade do lar”.



Retomo a analogia entre cozinha e literatura que procurei estabelecer no início deste artigo: das possíveis “receitas” para as mulheres de uma família da burguesia lisboeta, Eça de Queirós parece ter seguido a mesma para “cozer” Luísa e Leopoldina: são vizinhas, estudam num mesmo colégio, partilham experiências amorosas, encomendam roupas nas mesmas modistas, comem às mesmas mesas, casam-se e, se desejam amantes, precisam lidar com as exigências e desmazelos das criadas. As diferenças aparecem na maneira como modelam essas experiências e na importância que dão a certos aspectos da vida, ou seja, no “tempero” e no “modo de preparo”. E o bacalhau com alho simboliza esse contraste. Extravagância para Luísa, prazer para Leopoldina. O extravagante prato é um símbolo do destemor de Leopoldina para questionar padrões de convivência, gastronômica e amorosa, sem deixar de aceitá-los quando é conveniente. Coragem que Luísa não desenvolve: entrega-se ao amante em sua própria casa, mas terá dificuldade para saborear e, depois, divertir-se com a aventura. Quem conhece o romance, sabe que Luísa não conseguirá comer “bacalhau com alho”, nem flexibilizar suas concepções e “lidar com as criadas quando se precisa delas”.

A caracterização de Luísa e Leopoldina à mesa é coerente com os seus destinos na narrativa. E a análise desse episódio gastronômico d’*O Primo Basílio* é um exemplo de que comida e comer não são acessórios no texto eciano. No projeto de representação da sociedade portuguesa, cardápio, maneiras e companhias à mesa constituem a base do alicerce social e concretizam o programa que Eça de Queirós expôs no texto “Cozinha Arqueológica”: “diga-me o que [como e com quem] comes e dir-te-ei quem és”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Dario Moreira de Castro. **Era Tormes e Amanhecia: dicionário gastronômico cultural de Eça de Queirós**. Rio de Janeiro: Nordica, 1992.

ANDRADE, José Roberto de. **Comer e comer: um verbo, dois (re)cortes em O Crime do Padre Amaro**. *Revista Eletrônica do IFBA*. Ano 3, Nº 3, Julho-Dezembro/2012, pp. 33-45. ISSN 2179-2984. Disponível em <http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/ed_atual.php>. Acesso em 16 jan. 2013.



ANDRADE, José Roberto de. Culinária e modificações do gosto em Eça de Queirós: O Crime do Padre Amaro e Os Maias. In: **Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; Samartim, Roberto López-Iglésias & Torres Feijó, Elias J. (eds.).** Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. De Eça de Queirós a Fernando Pessoa. Santiago de Compostela—Faro: Associação Internacional de Lusitanistas—Através Editora, 2012, pp. 141-158.

ANDRADE, José Roberto de. **Intermitência gastronômica? Sonho, realidade e farsa n'Á Relíquia e n'Ó Mandarin.** Anais do XXIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa (ABRAPLIP). ISBN 978-85-7862-215-2. Disponível em: <http://www.abraplip.org/anais_abraplip/images/stories/Jose%20Roberto%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em 12 dez. 2012.

ASSIS, Machado. Eça de Queirós: **O Primo Basílio.** In: _____. Obra Completa. V. III. Rio de Janeiro; Aguillar, 1997, pp.903-913.

BERRINI, Beatriz (Org.). **Comer e beber com Eça de Queirós.** Rio de Janeiro: Index, 1995.

BERRINI, Beatriz. **Eça de Queirós e os prazeres da mesa.** Semear, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, p. 53-66, 1997.

FLANDRIN, Jean-Louis. **A distinção pelo Gosto.** In: Aries, Fhiplipe e Chartier, Roger. História da Vida Privada 3: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. PP. 267-309.

LIMA, Isabel Pires de. Fulgurações e Ofuscações de Eros — O Primo Basílio — In: **Anais do III Encontro Internacional de Queirosianos: 150 anos com Eça de Queirós**, realizado em São Paulo, 1995. São Paulo: Centro de Estudos Portugueses: Área de Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa/FFLCH/USP, 1997, p. 715-721.

MATOS, Alfredo de Campos (Org.). **Dicionário de Eça de Queiroz.** 2. ed. Lisboa: Caminho,1988.

MONTANARI, Massimo. **La Comida como cultura.** Espanha: Ediciones Trea, 2004

NERY, Antonio Augusto. **Eça de Queirós versus Papa Leão XIII: questões alimentares.** Horizonte, Belo Horizonte, v. 10, n. 28, p. 1363-1379, out./dez. 2012 – ISSN 2175-5841.

QUEIRÓS, Eça de. **Obra Completa: quatro volumes. Organização geral, introdução, fixação dos textos autógrafos e notas introdutórias** Beatriz Berrini. Rio de Janeiro: Aguilar, 1997.



QUEIROZ, Maria José de. **A Literatura e o gozo impuro da comida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.

QUITÉRIO, José. **Histórias e curiosidades gastronômicas**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2005

QUITÉRIO, José. **Livro do bem comer: crônicas de gastronomia portuguesa**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1987.

REIS, Carlos. **O essencial sobre Eça de Queirós**. Lisboa: Ed. Imprensa Nacional, 2000.

REVEL, Jean-François. **Um banquete de palavras: uma história da sensibilidade gastronômica**; tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAVARIN, Brillart. **A fisiologia do gosto**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

THERBORN, Göran. **Sexo e Poder: A família no mundo 1900-2000**. São Paulo: Contexto, 2006.

WERNEK, Francisco José dos Santos. **As ideias de Eça de Queirós**. Rio De Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1946.

em série





SELFIES, EMOJIS, LIKES: REPRESENTAÇÕES VOLÁTEIS E LEITURAS LÍQUIDAS NA ERA DIGITAL

Josiane da Cruz Lima Ribeiro³⁶
Prof. Ms. Rodrigo dos Reis Nunes³⁷

RESUMO: Este trabalho propõe discutir acerca dos papéis que códigos de hipermídia, tais como os *selfies*, *emojis* e *likes*, têm desempenhado como representações e leituras de si e do outro na era digital e como a escola tem se portado diante desse novo panorama em lidar com a informação e a comunicação voláteis. As vias de comunicação anteriormente experimentadas por percursos unilineares dão espaço para a instauração de vias interconectivas disformes que circundam no ciberespaço e fazem dos registros de nós e a leitura que fazemos do outro instáveis, constantemente reatualizadas por novos registros e, conseqüentemente por novas leituras. A ubiquidade, mediada, sobretudo, pelos dispositivos móveis – celulares, *smartphones* e *tablets*, proporciona essa atualização constante e metamorfoseia, ininterruptamente, a nossa representação no ciberespaço. Nesse quadro, a escola se vê desafiada a pensar em como lidar com essas novas perspectivas de leitura, visto que essa é uma realidade trazida pelo aluno para os campos da educação formal. Para tanto, utilizamos da pesquisa bibliográfica e tomamos por base alguns teóricos, tais como Santaella (2004, 2007 e 2013), Hall (2006), Lèvy (1994), Malin e Antoun (2013), dentre outros, que trazem para a discussão conceitos sobre identidades líquidas, representações voláteis, tecnologias da informação e comunicação e educação.

Palavras-chave: Leituras Líquidas, Tecnologia da Informação e Comunicação, Ciberespaço, Ubiquidade e Educação.

1. INTRODUÇÃO

Em meio a uma sociedade disforme composta por estruturas de comunicação rápidas e mutantes, temos experimentado significativas mudanças quanto à nossa posição enquanto indivíduo pertencente à era digital e temos nos comportado de maneiras diversas diante das possibilidades quase que infinitas de nos apresentarmos em lugares diversificados que dizem sobre quem somos.

³⁶ Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia MPED – UNEB (Campus IV – Jacobina – Ba). josianebc@hotmail.com

³⁷ Mestrando em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia MPED – UNEB (Campus IV – Jacobina – Ba). rodrigoserrolandia@hotmail.com



Perpassando pelas conturbadas e moventes vias informacionais digitais, contemplamos e imergimos em espaços que exigem de nós uma espécie de registro como sendo uma marca de uma representatividade que se identifique com os pressupostos exigidos por cada ponto do ciberespaço visitado. Por meio de dispositivos móveis, registramo-nos como indivíduos integrantes da cibercultura e nos disponibilizamos para transitar por vários lugares ao mesmo tempo.

Pretendemos neste artigo discutir acerca das representações voláteis que, muitas vezes, utilizamos para que digam sobre nós em redes sociais, e na internet de modo geral, subsidiadas por códigos hipermidiáticos como o autorretrato digital (*selfies*), as figurinhas de representação de sentimentos (*emojis*) e a valorização concebida por outro(s) sobre a(s) identidade(s) criada(s) nas redes sociais (*likes*).

A partir dessas representações, criadas no ciberespaço, sobre a imagem que desejamos representar de nós mesmos, surgem as leituras dessas representações que são consideradas líquidas, pois se constituem e se desintegram com a mesma velocidade em que as informações digitais são atualizadas.

Essa flexibilidade representativa proporcionada por dispositivos móveis e redes interconectivas gera uma necessidade de renovar ininterruptamente os códigos hipermidiáticos que foram utilizados para que seja possível o surgimento de novas visualizações, interações e, conseqüentemente, de novas leituras, tornando-nos apreciáveis e “curtidos” nas mais variadas formas ciborgues de ser no ciberespaço.

2. ERA DIGITAL: CIBERCULTURA E UBIQUIDADE

Ante a um desfigurado e desarranjado sistema de comunicação característico de nossa era, sucumbido aos vertiginosos caracteres e códigos digitais que impulsionam os atos de troca de informação, temos experimentado uma espécie de desalicerçamento e ruptura de pilares, de estruturas e modelos comunicacionais estanques de outrora.

Esta era hiperconectada e, ao mesmo tempo, hiperfragmentada, cibernética e plástica, engrenada e plurigerenciada por infovias de tráfego intenso e sem precedentes, dá à nossa condição social passos deslizantes e diversificados sobre as inúmeras formas como obtemos, alteramos e fornecemos informação. Essa perspectiva condiciona a comunicação humana a uma multiplicidade de uso de recursos digitais hoje existentes que transpassa os caminhos lineares de direcionamento informacional, pois abre



emaranhados vieses desconcertantes que faz os dizeres e as intenções deles, aqui e acolá, se diluírem em outros dizeres, criando novas respostas e novas comunicações, incrementados e alterados por outros recursos e por outras pessoas de forma contínua e ininterrupta.

Historicamente, Santaella (2007) nos aponta três períodos em que o homem passou a utilizar equipamentos e dispositivos tecnológicos de modo frequente em suas práticas quotidianas. A cultura de massas, primeiro período descrito pela autora, tinha, como características principais, as projeções homogeneizantes da informação, seguindo padrões de produção e transmissão em larga escala para recepção pelos grandes grupos. Posteriormente, por volta dos anos 1980, novos aparatos surgem, possibilitando a aparecimento da cultura das mídias. Nesse contexto, já era possível mesclar recursos audiovisuais e gráficos que permitiam a hibridização de linguagens comunicacionais. Com as mídias digitais e a internet, tornou-se viável não somente o uso de recursos tecnológicos como também a autoria e redistribuição realizada pelo próprio indivíduo. “Portanto, a cultura das mídias constitui-se em um período de passagem, de transição, funcionando como uma ponte entre a cultura de massas e mais recente cibercultura”. (p. 125).

Uma cultura baseada nas mídias digitais contemporâneas e na internet possibilitou o surgimento de lugares onde acontecem os processos diversificados de comunicação – o ciberespaço – que desconfigura modelos anteriores *um-todos*³⁸, propiciando mudanças significativas na maneira como as pessoas registram suas impressões e as compartilham. E é no começo dos anos 1990 que o ciberespaço se instaura quando o uso da *www* passa a alcançar residências, permitindo que o saber, principal força produtiva, se configure, a partir de então, como elemento não quantificável, pois, com as infinitas vias de acesso disponíveis no ciberespaço, não é mais compreensível interpretar um determinado dado, sem levar em conta suas alterações quase que incontáveis e constantes (MALILNI e ANTOUN, 2013).

Os lugares, anteriormente, compreendidos como as vias pré-determinadas de transmissão e recepção, passam a se confluír com o que hoje experimentamos, quando as faíscas da comunicação ubíqua se instauraram para da troca de dados – e agora digitais, sendo possível registrar uma informação sobre si ou sobre uma coisa em vários

³⁸ Lèvy (1999). Conceito de que a comunicação se dava de um (para quem a produzia) para todos (os receptores ou captadores da informação), não sendo possível quaisquer interferências no conteúdo da mensagem.



lugares e ao mesmo tempo. Nesse fluxo, surgem, cada vez mais, redes interconectivas que sustentam, fertilizam e redistribuem as informações, ampliando não somente os caminhos por onde percorrem os dados, mas também as diversidades e percepções da abordagem de um único conteúdo.

A partir disso, Santaella (2013, p. 14) afirma que

Quando a informação está encarnada em redes inteligentes ubíquas, a par da intensificação na absorção individual do conhecimento, ela também propicia a interação com o outro no desenvolvimento de habilidades cognitivas, para a formação de julgamentos a respeito do mundo e para adquirir guias para a ação.

Compreendemos assim que as “guias para ação” dizem respeito aos espaços de composição social que mapeiam hoje a cibercultura e traçam os passos e dizem sobre eles no momento em que, mesmo implicitamente, acessamos os recursos hoje disponíveis. Por conta disso, a habilidade da comunicação ubíqua, tão presente nas atitudes das relações humanas contemporâneas, não se dá sem que manipulemos o *gadgets* e a faça surgir. Essa facilidade de estarmos em todo lugar nos força, em muitos casos, a assumirmos representações de nós mesmos através de códigos hipermidiáticos utilizáveis hoje em dia.

3. AS REPRESENTAÇÕES VOLÁTEIS E UBÍQUAS NO CIBERESPAÇO

Qualquer coisa, qualquer situação. Todo o visível se tornou reproduzível. Além de reproduzível, portátil. Além de portátil, fluido. Além de fluido, transitável a qualquer canto do mundo. Por ser transitável, é também compartilhável. Por ser compartilhável, é também ubíquo, presenças simultâneas em muitos pontos do espaço, preserváveis no tempo. Enfim, nada pode deter o enxame de imagens triviais que passaram a povoar a vida de mais pessoas, sem distinções de sexo, idade, classe e repertório cultural. (SANTAELLA, 2007, p.388)

Ao passo que o ser humano descobre aperfeiçoamentos tecnológicos, ele incrementa novas descobertas às diversidades já disponíveis no mercado, permitindo que acessemos mais informações e funções em um período de tempo reduzido, nos conectando a multiplicidade de espaços que nos permitem ir e vir continuamente. Isso se dá porque, a cada descoberta de uma nova função, esta se agrega a outra já existente,



possibilitando aos compactos aparelhos capazes de concentrar inúmeras funções para acesso à informação, tornando-nos cada vez mais híbridos e cíbridos.

Uma vez que passamos a ter, através das tecnologias digitais, a capacidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo, experimentamos então uma cultura conectada, ubíqua e nômade (Santaella, 2007) que exige uma representação de nós a partir daquele espaço que frequentamos. A exigência de uma representatividade se dá por conta da necessidade de assumirmos um papel no lugar que estamos na vasta teia da cibercultura que frequentamos (redes sociais, fóruns, *groupwares* etc.) e que, por sua vez, não pode ser uma mesma representação nesses tantos lugares pelos quais transitamos frequentemente. Precisaremos, de alguma maneira, representar o que somos, pois não podemos deixar de levar em consideração que são as plataformas tecnológicas disponíveis no ciberespaço que determinam como se comporão nossas representatividades.

Para isso, nos utilizamos de códigos hipermidiáticos que dirão o que queremos ser e de que modo nos apresentaremos nos nossos espaços de visitação escolhidos. A não linearidade que compõe o ambiente altamente híbrido da hipermídia nos fornece subsídios multiplicadores de representação. O acesso quase que desenfreado à imagem digital, ao registro e à manipulação dela e por ela através dos dispositivos móveis gerou uma desobrigação de encontrar situações específicas para a captura de uma imagem. “Qualquer instante do cotidiano, por mais insignificante que possa parecer, tornou-se fotografável, instaurando o império do aqui e agora [...]” (SANTAELLA, 2007, p. 394).

Fotografar a nós mesmos, buscarmos caricaturas que expressem nossas impressões e emoções, correr contra o tempo pela valorização de “curtidas” quanto ao papel que optamos ser em um determinado lugar da cibercultura se tornaram as fontes propulsoras para a criação das representatividades que intentamos sobre quem somos na era digital.

Contudo, essas representações não são fixas, se fazem voláteis, uma vez que se remodelam pelas instabilidades e atualizações caracterizadas pelos simulacros contemporâneos. Os instantâneos voláteis hoje representados pelos recursos digitais como os vídeos, as fotografias, os gráficos e os sons digitais reproduzem aquilo que representamos com qualidade, sendo uma cópia de nossa construção, porém sua durabilidade já não é mais eterna, sendo praticamente impossível conceber uma representação de nós sem a interferência dos processos digitais que a conduz.



Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e da Informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma Informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 1994, p.74)

A convergência das tecnologias da comunicação e da informação na contemporaneidade oportuniza, por meio dos aparatos tecnológicos móveis, sobretudo pelos celulares e/ou *smartphones*, modificações no nosso modo de ser, ver, comunicar, consumir, interagir e existir em sociedade.

Há um apelo iconográfico constantemente estimulado pelos usos que fazemos das redes sociais que transmutam as relações, espetacularizam a vida, favorecem a interação, a troca de informações e ideias numa comunicação incessante e infinita. Cada sujeito conectado à rede ‘vive’ o seu espetáculo, se reinventa, apresenta-se como gostaria de ser visto, se expressa através de *selfies* ou de códigos hipermídias como os *emojis* e ‘sobrevive’ em perfis que são visíveis a partir da quantidade dos *likes*.

Os *selfies* (autorretratos) são fotos tiradas de si mesmo, de forma individual ou grupal, por meio de *smartphone*, *tablet* ou *webcam* que exibem representações de si no espaço virtual. Através da publicação virtual de *selfies*, o culto a autoimagem e a auto expressão estão em ascensão porque ser visto é estar na rede, é ‘existir’ na rede social, não importa sob qual(is) identidade(s) se apresenta(m). Se estes *selfies* forem acompanhados de curtidas ou *likes* é a satisfação máxima para que os sujeitos não caiam no ostracismo até capturem novamente outro *selfie* e atualizarem sempre o “*status*”.

Em recente estudo, pesquisadores da Universidade de Queensland, na Austrália³⁹, chegaram à conclusão que quanto mais uma pessoa recebe curtidas e comentários em seus *posts* e *selfies*, mais ela se sente bem sobre si. Nas experiências realizadas, o grupo que teve seu status com mais curtidas e comentários declarou que a sensação foi de inclusão, pertencimento, autoestima elevada, existência significativa, já o grupo que não obteve curtidas sentiu-se rejeitado, invisível.

Assim, as nossas necessidades interpessoais transpassam do real para o digital por meio da produção incessante de imagens e a popularidade em redes sociais traz mobilidade ao olhar, “fazendo-nos enxergar a nós próprios por prismas diferentes, descobrindo e construindo nuances, tecendo maneiras de ser, de expressar, de reagir, de acolher ou repudiar, as quais não costumávamos perceber” (DINIZ, 2014, p.7).

³⁹ Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/2014/05/27/curtir-no-facebook_n_5396691.html, acesso 26 de agosto de 2015.



Para Sobrinho (2014, p.2) “a rede social também é um espaço de subjetividade, uma vez que nele os sujeitos podem se reinventar, apresentando-se da maneira como desejam ser vistos”. Na arquitetura líquida do ciberespaço, os sujeitos pós-modernos vestem-se e despem-se de identidades como se estivessem num *closet* e escolhessem em um cabide a identidade que lhe cabe para esta ou aquela representação ou circunstância.

A este respeito, Hall (2006) nos diz que os sujeitos contemporâneos assumem identidades diversas em diferentes instantes, assim elas não são únicas, estáveis e inegociáveis, são múltiplas, metamórficas, plurais. Conectado à rede, o sujeito coloca-se à frente de diversas identificações e vai aprendendo a se multiplicar em identidades líquidas, deslizantes, híbridas que coexistem e se sobrepõem. Sob esta ótica, a propagação imagética do *selfie* marca a cultura do efêmero, da captura do momento vivido, da experiência registrada e compartilhada em rede, da hipervisibilidade do cotidiano.

O limite entre o público e o privado se dissolve entre os *pixels* que se materializam em imagens voláteis que “são os instantâneos capturados ao sabor de circunstâncias imponderáveis, sem premeditação, sem preocupações com a relevância do instante” (Santaella, 2007, p. 387). Com a banalização do ato de fotografar, as experiências pessoais mais corriqueiras são expostas em uma frequência desritualizada, a fim de captar frações do mundo visível.

Assim, Maffesoli (2003) nos diz que o indivíduo só é o que é na relação com outras pessoas, que as pessoas não querem apenas a informação na mídia, elas desejam ver-se, ouvir-se, participar, contar o próprio cotidiano para si mesmas e para as pessoas com quem convivem. Para ele, “a sociedade da informação, portanto, pode até fazer crer que o mais importante são os seus jornais, televisões e rádios, mas no fundo o que conta é a partilha cotidiana e segmentada de emoções e de pequenos acontecimentos” (MAFFESOLI, 2003, p. 15).

O desejo de representar-se, de ser visto na rede, de manifestar as expressões de si sob as mais diversas óticas produz subjetividades que por ora expressam-se em *selfies*, ora materializam-se em *emojis* que manifestam humor, estados de espírito, sentimentos e pensamentos, em signos mutantes, em trânsito, escorregadios.

Os *emojis* são as pequenas imagens construídas digitalmente para serem ilustrações das conversas claras, descontraídas que temos com nossas redes no *WhatsApp* ou *Facebook*, por exemplo. Assim como os *selfies*, os *emojis* acabam sendo representações de nossa(s) identidade(s), do nosso ser, da nossa auto expressão. Através



dessas pequenas imagens digitais, as emoções são representadas virtualmente, agregando sentimentos, interações e explicitando pensamentos nessa nova linguagem digital, que acaba por construir múltiplos eus e identidades nos espaços plurais (SANTAELLA, 2007, p. 83).

A linguagem que antes se fixava em verbo, som e vídeo agora transmuta-se, fluidifica-se numa circunvolução de fluxos, não há mais rigidez entre imagem, som, texto, há deslizamentos, sobreposições, complementações, confraternizações de signos leves e perambulantes que surgem e desaparecem (Santaella, 2007) em um suave toque na tela de um *smartphone*.

A fala não se constitui somente de palavras, uma infinidade outra de recursos expressivos como os gestos e as expressões faciais complementam-na. Na linguagem digital, os *emojis* substituem tais recursos e ampliam as significações, visto que são utilizados para representar objetos vários no nosso cotidiano: comidas, profissões, roupas, flores, telefones, prédios, meios de transporte, entre outros que são montados e utilizados criativamente a cada dia, para fins diversos simulando as nossas representações.

Essa convergência de linguagens e estilos, com signos híbridos que se reconfiguram à vontade de seus usuários, oportuniza a comunicação ubíqua porque mantém contato com todos e com cada um, em qualquer tempo, em qualquer hora e em qualquer lugar. Assim, para Santaella (2004) o sujeito dá lugar a novas imagens de subjetividade, pois “são vistos como ‘agenciamentos’ que metamorfoseiam ou mudam suas propriedades à medida que expandem suas conexões: eles não são nada mais e nada menos que as cambiantes conexões com as quais são associados” (SANTAELLA, 2004, p.22).

Nessa trama de conexões que se tecem e entretecem nos fazeres comunicativos imersos na cibercultura, nesses espaços de fluxos que consomem, produzem e propagam imagens, manifestamos a vitalidade social contemporânea através da evolução da linguagem, da auto expressão, da representação de identidades incompletas, camaleônicas que se modificam e modificam a rede a partir dos contatos estabelecidos nesse território flutuante que alteram os modos de ser, ler, agir e sentir contemporâneos.

4. O LEITOR IMERSIVO E O LEITOR UBÍQUO: LEITURAS LÍQUIDAS



A multiplicidade de linguagens e representações que emergem da hipermídia dão espaço a novos tipos de leitores, chamados por Santaella (2013) de leitores imersivos e ubíquos. A autora nos diz que um novo perfil cognitivo de leitor surge a partir da imersão no ciberespaço, visto que mobiliza vários mecanismos e habilidades de leitura diferentes das realizadas por meio da leitura de um texto impresso tradicional.

Para chegar a essas duas acepções, Santaella (2013) fala de uma expansão do conceito de leitura e da multiplicidade de tipos de leitores, que se encontram em contato com uma infinidade de signos sejam estes fixos, imagéticos ou móveis. O leitor do texto impresso fixo, por exemplo, é caracterizado como o leitor contemplativo, é o que se atém aos livros, jornais, imagens fixas numa leitura solitária e silenciosa, é o leitor do período pré-industrial, do Renascimento. O leitor movente surge com a Revolução Industrial, “é o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes, cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais, leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas” (SANTAELLA, 2013, p. 269).

O leitor movente que já está em contato com imagens móveis como as veiculadas pela televisão e cinema, afinado com a aceleração do mundo, com a rapidez, velocidade, circula entre linguagens que carregam verbo, imagem e som e prepara a sensibilidade dos sujeitos para navegar no ciberespaço.

Com a crescente conectividade, a internet propicia a produção, publicação, distribuição e consumo de uma infinidade de mensagens, instalando-se assim uma nova forma de ler, aflorando um novo leitor, o leitor que

é imersivo porque, no espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. (SANTAELLA, 2013, p. 271).

O leitor imersivo não segue uma linearidade informacional. Por meio de saltos entre telas e páginas, ele estabelece a sua ‘lógica’ e ‘ordem’ a partir dos fragmentos da cultura digital. Com as inovações tecnológicas, apoiadas, sobretudo, pelos dispositivos móveis e pelas redes sociais, o ciberespaço converte-se em um “hiperespaço plural” (Santaella, 2013, p.273), favorece a ubiquidade e faz surgir o leitor ubíquo.

Este traz características dos tipos de leitores anteriores, visto que assim como o leitor movente pode percorrer formas, volumes, massas, direções, cores e pistas, lendo



os ambientes físicos ou virtuais, penetrando imersivamente no ciberespaço informacional, comunicando-se com pessoas que podem estar ao seu lado ou a distâncias continentais. O que caracteriza o leitor ubíquo “é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2013, p. 278).

A capacidade de transitar imóvel em vários espaços, favorece o nomadismo do leitor ubíquo e dispersa as fronteiras entre o mundo físico e o virtual, dotando-o de capacidades cognitivas muito mais complexas e híbridas. Santaella define o leitor ubíquo como a expansão cognitiva dos leitores anteriores, sem justapô-los, mas sim numa complementação de características e habilidades que vão ser acionadas a cada estratégia de uso.

Esse sujeito produtor e consumidor da hipermídia chamado por Santaella (2013) de prosumidor precisa ter competência para ler livros impressos ou digitais, integrar e selecionar dados, ler imagens, distinguir informações, construir conhecimentos, entre outras coisas, de forma colaborativa, criativa e coletiva, imersos em representações e leituras fluídas, efêmeras, plásticas, construídas por sujeitos e signos mutantes, polimórficos.

Por conta das vicissitudes tecnológicas e comunicacionais da sociedade contemporânea, as escolas enquanto espaço reservado ao ensino e a aprendizagem necessitam de reestruturação e redimensionamento para atender a formação desse novo leitor e traz desafios tão complexos e híbridos quanto as tecnologias que os engendram. A tecnologia, mediada pelos artefatos tecnológicos móveis, tem propiciado múltiplas leituras, ferramentas para (re)construir conhecimentos e acesso ilimitado à informações, em contrapartida o espaço educacional ainda carece de práticas educativas que contemplem o mundo digital e as emergências que advêm da conexão contínua com o ciberespaço.

Mesmo com os diversos debates acerca da inclusão pedagógica das tecnologias na educação, o uso efetivo do celular em sala de aula, por exemplo, não é familiar a muitos docentes. Tampouco vivenciamos experiências de uso real das *selfies* ou *emojis* que aqui tratamos em sala de aula. Muito do que tem se tornado hábito de comunicação e representação nas redes tem se limitado apenas às casualidades do cotidiano, sem a preocupação em ‘educar’, em ‘letrar’ para o uso da tecnologia, sem refletir criticamente sobre este ou aquele uso, sobre quais representações eu me identifico e por qual motivo.



Os estudantes - nativos digitais⁴⁰ - adentram os espaços escolares com a tecnologia apensa ao corpo por meio dos seus dispositivos móveis que estão a cada dia mais atraentes, personalizados, inteligentes, familiares, naturais e íntimos. Os celulares ou smartphones estão imersos no cotidiano dos discentes de forma onipresente e acabam por competir com a atenção destinada às aulas expositivas, às explicações, aos livros didáticos, entre outros.

A incorporação das novas tecnologias na escola pelos docentes exige a compreensão de que o conhecimento necessita de metamorfose constante para atender a práticas educativas que contemplem as discussões aqui tratadas. Para além de um reprodutor de conhecimento, o docente precisa posicionar-se como um mediador pedagógico, capaz de aprender com os seus pares e com os discentes também.

A este respeito, Balestrini apud Santaella (2013) diz:

É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, inovadoras e eficazes (SANTAELLA, 2013, p 282).

Assim, não se trata aqui de suplantar esta ou aquela pedagogia ou linguagem, este ou aquele leitor, em binarismos que se excluem, mas sim de integrar saberes, habilidades em prol de aprendizagens que ultrapassem o espaço escolar. Sinalizamos ainda que a escola precisa formar para incluir seus docentes e discentes na sociedade cada vez mais digital e “localizar-se” no ciberespaço de forma crítica e autônoma, respeitando as diferenças e a multiplicidade identitária. Para tanto, é preciso compreender que as tecnologias exigem formas outras de ensinar, aprender, ler, produzir e navegar nas linguagens líquidas, visto que as práticas textuais são híbridas, diversas e acessíveis a todos os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A confluência entre as tecnologias contemporâneas, suas redes e os sujeitos intercambiam novas formas de expressão, comunicação e representação que ampliam e revisam conceitos sobre o comunicar, o transitar e o existir nas infovias digitais. A comunicação no ciberespaço não limita-se a um receptor e a um emissor, não é mais

⁴⁰ Termo cunhado por Mark Prensky (2001) para referir-se a geração dos nascidos após a década de 90, que são sujeitos que vivem imersos na tecnologia e não experienciaram a forma analógica de viver. Em oposição a esta geração dos nativos digitais estão os imigrantes, nascidos até a década de 80 que fazem outros usos e, por vezes, precisam de adaptação para o manuseio das novas tecnologias.



fixa, não enquadra espaço e tempo determinados, esta é feita numa relação de todos com todos, é desterritorializada e ubíqua.

Na pós-modernidade, as redes interconectivas e a vivência em fluxos favorecem a distribuição de informações, a variedade de imagens, a diversidade de representações que são projetadas instantaneamente no espaço virtual e modificadas com a mesma rapidez com que são criadas.

Os *selfies*, os *emojis* e os *likes* são expressões dessa vivência líquida conectada, móvel e multifacetada, visto que são representações de si, de sentimentos, emoções e meio de visibilidade nas redes sociais, imersos nas infovias em que nos metamorfoseamos nas identidades que ‘desejamos’ ter para este ou aquele fim. Tais expressões, dão lugar a hipervisibilidade dos sujeitos que almejam representar-se, serem vistos, aceitos, ‘consumidos’ pelo olhar do outro por meio de signos híbridos, recombinados à vontade dos seus usuários, favorecendo leituras líquidas, ininterruptas criações, interatividade e elevando a sociabilidade em rede.

Por meio da cultura digital, da convergência dos dispositivos móveis e das transformações da linguagem, surgem leitores imersivos e ubíquos que carregam características próprias da cibercultura, pois são leitores híbridos, complexos e criativos que produzem e consomem no espaço da hipermídia, esse espaço deslizante e camaleônico que engendra subjetividades.

As demandas da vida social contemporânea requerem que a escola contemple uma real inserção das tecnologias, integrando criticamente de saberes, hibridizando linguagens, a metamorfoseando aprendizagens, a fim de atender a essa nova temporalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DINIZ, Caetano da providência Santos. **A escrita nas redes sociais e suas implicações subjetivas**. Web-Revista Sociodialeteo. Campo Grande: UEMS. Vol. 5, Número 13, Julho de 2014. Disponível em: <http://www.sociodialeteo.com.br/edicoes/18/08082014093711.pdf>, acesso em 26 de agosto de 2015.

HALL, Start. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.



LEVY, Piérre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Editora 34, Nova Fronteira, RJ, 1994.

MAFFESOLI, Michel. **Comunicação sem fim** (A teoria pós-moderna da comunicação). Abril 2003. Porto Alegre : FAMECOS, Abril 2003, Vol. 20.

MALINI, Fábio. ANTOUN, Henrique. **A internet e a rua**: ciberativismo e mobilizações nas redes sociais. – Porto Alegre: Sulina, 2013.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Orizon – Estados Unidos – NcB University Press, v.9, n.5, Oct., 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Corpo e comunicação. Sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. – São Paulo: Paulus, 2013.

SOBRINHO, Patrícia Jerônimo. **“Meu Selfie”**: A Representação do Corpo na Rede Social Facebook. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/335/305>, acesso em 26 de agosto de 2015.





A CONSTRUÇÃO DO HERÓI EM ROBINSON CRUSOÉ E A DESCONSTRUÇÃO EM FOE, PARTINDO DE UMA PERSPECTIVA DE UMA PERSONAGEM-NARRADORA

Juliana Barbosa da Costa (UNEB - DCH IV)

Resumo: O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise comparativa entre dois romances, o primeiro Robinson Crusoe escrito por Daniel Defoe Defoe em 1719 quando as navegações marítimas começavam a ganhar destaque, e o segundo romance, Foe, escrito por J.M.Coetzee, um escritor pós-colonial sul-africano. O segundo romance surge como releitura do primeiro a partir da perspectiva de uma personagem-narradora que desconstrói a narrativa e o narrador Crusoe. No romance de Defoe, o autor apresenta o personagem principal como um herói clássico, definido no dicionário de termos literários como sendo marcado por uma projeção ambígua: por um lado, representa a condição humana na sua complexidade psicológica, social e ética; por outro, transcende a mesma condição, na medida em que representa facetas e virtudes que o homem comum não consegue mas gostaria de atingir. Por outro lado, em Foe, romance considerado uma releitura pós-colonial e pós-moderna de Robinson Crusoe, este herói é desconstruído e questões como o apagamento da voz e da alteridade – do outro colonial e do outro feminino – são postos em evidência.

Palavras-chave: releitura- gênero- desconstrução – Crusoe – Foe

Abstract: This paper aims to conduct a comparative analysis of two novels, the first Robinson Crusoe by Daniel Defoe Defoe written in 1719 when maritime navigation began to gain prominence, and the second novel, Foe, written by J.M. Coetzee, a South African post-colonial writer. The second novel emerges as a retelling of the first from the perspective of a character-narrator who deconstructs the narrative and the narrator Crusoe. In Defoe's novel the author presents the main character as a classic hero, defined in the dictionary of literary terms to be marked by an ambiguous projection: on the one hand, represents the human condition in its psychological complexity, social and ethical; on the other, it transcends the same condition, in that it is facets and virtues that the common man cannot but would like to achieve. On the other hand, in Foe, romance considered a postcolonial rereading, post-modern Robinson Crusoe, this hero is deconstructed and issues such as the deletion of voice, and otherness - the other colonial and the other female - are revealed.

Key-words- rereading - gender - deconstruction - Crusoe – Foe



1. INTRODUÇÃO

Algumas obras da literatura pós-colonial surgiram como forma de resposta à grandes clássicos, principalmente coloniais, e mostra um diferente ponto de vista, que foi deixado de lado ou menosprezado na romance base. Gennet (2010) denominou essa ação de transtextualidade, ou transcendência textual do texto, grosso modo, “tudo que o coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos”. O mesmo classifica a transtextualidade em cinco categorias, o romance pós-colonial *Foe* do escritor Sul-africano J.M. Coetzee, se classifica entre as de definições de transtextualidade de Gennet como um intertexto, pois no mesmo há presença efetiva de outro texto.

O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise comparativa entre dois romances, o primeiro *Robinson Crusoe* escrito por Daniel Defoe em 1719 quando as navegações marítimas se tornaram notórias. O romance, como o título sugere, tem seu foco voltado para *Crusoe*, um naufrago que passou 28 anos em uma ilha supostamente deserta, e nela construiu seu próprio império, contando com um escravo negro. O segundo romance, *Foe*, escrito por J.M.Coetzee, um escritor pós-colonial sul-africano, que apresenta um ponto de vista diferenciado do herói apresentado em *Crusoe*, desconstruindo-o à luz do pós-colonialismo.

2. SILENCIAMENTO E/OU APAGAMENTO EM ROBINSON CRUSOE

Em poética do pós-modernismo(1991) Linda Hutcheon disserta a respeito da questão da escrita da história, onde pode acontecer silenciamento/apagamento de alguns personagens ou fatos/acontecimentos podem ser excluídos. Como aconteceu em *Robinson Crusoe* por exemplo e em grande parte das tradicionais histórias do século XVIII, não há personagens femininas. Em *Foe*, Coetzee sugere que Defoe não escreveu *Robinson Crusoe* a partir das informações dados pelo naufrago Alexander Selkirk, ou por outros relatos de viagem, mas sim relatadas por Susan Barton, uma mulher que também fora naufraga na ilha de *Cruso* e que foi subsequentemente silenciada em *Robinson Crusoe*.

O romance de Defoe narra a história de um jovem inglês de classe média que ansiando por aventuras decide se tornar marinheiro. Alguns anos mais tarde o navio onde o jovem se encontrava naufraga e o mesmo foi o único sobrevivente.



Vendo-me salvo, em terra firme, dei graças aos céus e dei graças a Deus por me ter assim livrado quando, minutos antes, pouca esperança havia. É impossível dar ao vivo uma ideia dos arroubos e deslumbramento da alma, que se vê arrancada, por assim dizer, à própria sepultura. De mão para o céu, andei, pela costa, e todo meu ser se extasiava a sensação de estar salvo. Fiz mil gestos, que não sei descrever, refletindo que todos meus companheiros se afogaram e só eu sobrevivera. Deles com efeito, não soube mais nada, nem vi nenhum sinal, exceto três chapéus, um gorro e dois sapatos desirmanados. (p.52)

Com o pouco de mantimento e materiais que conseguiu recuperar do navio, Crusó sobreviveu por 28 anos na ilha.

Pus-me, então, com calma, a estudar um meio de a tudo o que fosse útil levar para terra. Com a madeira que encontrei a bordo, mastros de joanetes e mais peças, que não eram demasiadamente pesadas, resolvi fazer uma jangada, e, uma vez a boiar, nela fui metendo tudo aquilo que me seria sumamente precioso: tábuas, pão, arroz, queijos, pedaços de carne seca, garrafas de águas medicinais, de rum, o ferramentas do baú do carpinteiro, o que era um tesouro mais valioso então do que um navio cheio de ouro ou de prata. E duas espingardas e duas pistolas, três barris de pólvora, um saco de chumbo, duas espadas meio enferrujadas, várias bolsas, a tudo amontoei na jangada. (p. 56)

3. REPRESENTAÇÃO DO PERSONAGEM COMO UM HERÓI

Crusó chamava a si próprio “governador” e tinha como súdito um negro, que foi escravizado e chamado de Sexta-feira. No romance Robinson Crusó o mesmo pode ser visto como um herói, pois, enfrentou por si só os desafios impostos pela natureza e os venceu, segundo o dicionário de termos literários o herói:

O herói é marcado por uma projeção ambígua: por um lado, representa a condição humana na sua complexidade psicológica, social e ética; por outro, transcende a mesma condição, na medida em que representa facetas e virtudes que o homem comum não consegue mas gostaria de atingir.

O herói Crusó transcende a condição humana em diversos momentos no decorrer do romance, uma delas por meio da força perseverança, também, por meio da coragem:

“- Senhor, senhor! Que tristeza! Que mau!
-Que há, Sexta-feira? Perguntei-lhe
-Oh, uma, duas, três canoas lá longe! Uma, duas três!
Pensei que queria dizer seis canoas. Verifiquei, porém, que era apenas três.
-Está bem, Sexta-feira, não tenha medo- disse-lhe encorajando-o como pude.
Entretanto, a pobre criatura estava em um pavor indizível, pois só lhe passava pela cabeça a ideia de que tinham vindo para apanha-lo, esquarterjá-lo, comê-lo. Tremia tanto que eu não sabia o que fazer com ele” p.158



“Assim preparado, apanhei os óculos de alcance e escalei a encosta do monte para ver o que sucedia. Descobri logo vinte e um selvagens e três prisioneiros, que tinham chegado em três canoas. Ao que parecia não perseguiram outro objetivo senão o de se banquetear com a carne dos três prisioneiros, pois não observei nada de extraordinário.” P.158

“O espanhol veio me pedir uma espingarda. Dei-lhe uma de caça, com que saiu atrás de dois bugres, ferindo-os ambos. Não podia, entretanto, correr, de modo que os dois conseguiram fugir para mata aonde os foi caçar Sexta-feira, matando um. O outro era, porém, muito ligeiro para ele e, embora ferido, conseguiu chegar ao mar, nadando com todas as forças que tinha em direção a canoa, onde se encontravam três bugres, um deles ferido. De vinte e um canibais, foram esses os únicos que escaparam.” P. 161

Ainda de acordo com o dicionário de termos literários, o herói possui como característica:

Charles Baudoin, reconhecendo ao herói uma origem divina, caracteriza a sua existência a partir de uma infância misteriosa e oculta, em contraste com a sua vida adulta, constituída por provas libertadoras, como combates contra monstros, e com a obtenção da imortalidade.

Desse modo Crusoé é apresentado no romance. A história começa a ser narrada a partir da juventude do mesmo, não sabemos muito a respeito da infância do personagem, enquanto a vida adulta de Crusoé é narrada como sendo repleta de aventuras e desafios, e que o mesmo não parou de buscar mais aventuras independentemente da idade, fortuna e reconhecimento que já havia conquistado. Susan Naramore Maher em seu ensaio denominado “Confronting Authority: J.M. Coetzee's *Foe* and the Remaking of *Robinson Crusoe*,” discute a respeito das provações que Crusoé teve que passar, e como o mesmo se tornou um herói, ou “governador” como ele chamava a si próprio.

“Crusoe has come to signify authority. He is supreme creator of his island, dominant subject of his narrative, master of the material and the psychical. As father of his island and of his narrative, he makes value out of “nothing”: the tabula rasa of his island becomes infused with his markings and his namings.

The continual stoppings and goings of his narrative finally take on shape once he leaves civilization—the already marked—and must face life alone for fifteen years. Outcast from England, from slavery, from Brazilian plantation life, he is left pondering the nothingness of himself—and in the end triumphs as his own most significant creation.” (MAHER, S.N, P.1)

4. DESCONSTRUÇÃO DO HERÓI EM FOE



Por outro lado, no romance Foe, temos esse herói desconstruído. A narrativa é feita por Susan Barton, uma naufraga que chega em uma ilha já habitada por duas pessoas. Um homem com aparentemente sessenta anos de idade, e um jovem negro, escravo do primeiro.

“At the gate of the encampment stood a man, darkskinned and heavily bearded. “agua”, I said making signs. He gesture to the Negro, and a saw I was talking to a European. “Fala Inglez?” I asked, as I had learned to say in Brazil. He nodded. The Negro brought me a bowl of water. I drank, and he brought more. It was the best water I ever had. The stranger’s eyes were green, his hair burnt to a straw colour. I judge he was sixty year of age. He wore(let me give my description of him all together) a jerkin, and drawers to below his knees, such as we see watermen wear on the Thames, and a tall cap rising in a cone, all of this made of pelts laced together, the fur outwards, and a stout pair of sandals.” P.8

Susan, comenta a respeito da falta de empreendedorismo de Cruso e da relutância do mesmo em ser resgatado, Susan descreve Cruso:

I would gladly now recount to you the history of this singular Cruso, as I heard it from his own lips. But the stories me so various, and so hard to reconcile one with another, that I was more and more driver to conclude age and isolation had taken their toll on his memory, and he no longer knew for sure what was true, what fancy. (2010. P. 11)

Outras narrações de Foe batem de frente com o que foi dito em Robinson Crusoé, na citação a seguir, Cruso afirma não ter intenção de sair da ilha, enquanto Crusoé esforçou-se muito, buscando meios diversas para tentar sair da ilha:

““May I ask sir,” said I after a while: “Why in all these years have you not built a boat and made your escape from this island.?”
““And where should I escape to?” he replied, smiling to himself as though no answer were possible.” P. 13

Os atos de bravura de Crusoé, não se reproduzem em Cruso. Não há menção em Foe sobre ataques canibais, ou sobre outro tipo de provação que Cruso tenha passado. Os meios para sua chegada na ilha são desconhecidos, assim como do seu escravo Sexta-feira. Após um ano da chegada de Susan, os três habitantes da ilha são resgatados por um navio, Cruso adoece e não sobrevive e morre antes de retornar à Inglaterra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em mente que Foe é uma releitura pós-colonial, a desconstrução do herói foi possivelmente realizada por diversos fatores, de acordo com Derrida:



“One consequence of deconstruction, then, is that a theorist's criticism of a given system is limited in that it is always dependent upon (and complicit with) the prevailing terms of that system. Deconstruction's suggestion of the critic's complicity with dominant social formations has translated in the decades following Derrida's work into the pedagogical responsibilities of colonial, postcolonial, and transnational cultural studies of imperialism and the struggle for decolonization. Gayatri Chakravorty Spivak, a leading postcolonial critic, uses deconstruction to problematize the privileged, academic postcolonial critic's unknowing participation in the exploitation of the Third World.” (Derrida, 98)

Se tratando de um escritor pós-colonial, nós não temos apenas uma única resposta fechada para a desconstrução do herói, mas entendemos a relevância da relevância da reescrita de textos coloniais por autores derivados de colônias ou ex-colônias, para ver um diferente ponto de vista do mesmo contexto, onde as partes que antes foram postas como secundária ou depreciadas, podem contar em primeira pessoa a sua versão da história.

REFERENCIAS

COETZEE, John M. Foe. **United States of America**: Penguin Books, 1987.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe**. Tradução de Flávio P. de F. e Costa Neves. 2. Ed. 2011.380 p. São Paulo: Martin Claret.

MAHER, Susan Naramore. **Confronting Authority: J.M. Coetzee's Foe and Remarking of Robinson Crusoe**. University of Nebraska-Omaha, 1991.

Dicionário de termos literários, disponível em <<
http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=235&Itemid=2 >> visualizado em 30 de Dezembro de 2014.

HUTCHEON, Linda. **1947-Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**/Linda Hutcheon; tradução Ricardo Cruz. – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991. 330p.

Palimpsestos, disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/170706514/Palimpsestos-Gerard-Genette-ver-brasileira-VIVA-VOZ>>. Visualizado em 07 e Janeiro de 2015.

Post-colonial deconstruction, disponível em <
<http://www.postcolonialweb.org/poldiscourse/spivak/deconstruction.html>>. Visualizado em 30 de Dezembro de 2014.



UM OLHAR SOBRE A ADAPTAÇÃO FÍLMICA DO ROMANCE A COR PÚRPURA

Lafla Sampaio Lima (UNIASSELVI)
Professora Verônica Cedraz⁷⁷

RESUMO: Este artigo científico apresenta um estudo feito a partir das teorias de traduções e adaptações fílmicas e tem como objeto de análise o livro *The Color Purple* da autora norte americana Alice Walker e o filme *The Color Purple* de Steven Spielberg. O objetivo geral desse estudo é mostrar como são feitas as escolhas do adaptador cineasta, que resultará em novo significado, um novo texto produzido. Os resultados encontrados corroboram com as teorias apresentadas, pois alimentam os aspectos da intertextualidade e da intersemiose, levantadas pelos autores mencionados na conceituação do que é a análise fílmica, ratificam a premissa de que um texto, mesmo que perca alguns aspectos considerados importantes também ganham elementos relevantes na sua adaptação e por fim, conclui-se que a obra final tem valor de equivalência, não possuindo integralmente suas características e que por mais que hajam perdas textuais e culturais, o resultado pode ser grandioso e o que antes poderia ser um livro medíocre, passa a ser uma obra prima do cinema. O efeito contrário também é verdadeiro.

Palavras-chave: Adaptação Fílmica. Tradução Intersemiótica. Intertextualidade.

1. INTRODUÇÃO

A adaptação fílmica é de um dos mais aceitos métodos de transposição da literatura escrita para a encenação. Este método de releitura é bastante utilizado em sala de aula como forma de trabalho conciso para o desenvolvimento de potencialidades, além do conhecimento artístico - literário.

Os objetivos da pesquisa é verificar o processo de adaptação do livro literário *A Cor Púrpura* para o texto de cinema, observando o processo das escolhas dos roteiristas, adaptadores e tradutores e as influencias na interpretação final tanto do livro como do filme. Também busca-se analisar de que forma a orientação sexual da personagem principal do livro é tratada no filme *A cor Púrpura*, dirigido por Steven Spielberg, tomando como base os pressupostos teóricos da intertextualidade, intersemiótica, e tradução.

⁷⁷ Pedagoga, Socióloga e Especialista em Didática do Ensino Superior e Psicopedagogia.



O estudo é de natureza básica, pois visa gerar conhecimentos novos na área de produção de textos, adaptação, leitura e releitura, ressignificação, conhecimento artístico e literário. Do ponto de vista da abordagem, esse artigo classifica-se como exploratória, já que parte para a definição de hipóteses e aprimoração de ideias. O procedimento técnico é o bibliográfico, pois se baseia fundamentalmente em pesquisas e estudos já publicados sobre esse tema.

Este estudo está organizado em quatro seções no desenvolvimento. A primeira fundamenta teoricamente a adaptação fílmica e seu processo de tradução. A segunda traz uma breve biografia da autora do livro *The Color Purple*, Alice Walker e do diretor do filme *The Color Purple*, Steven Spielberg assim como a sinopse da narrativa. A terceira, para melhor entendimento da pesquisa, mostra dois núcleos narrativos que foram escolhidos para serem analisados como forma de elucidar os objetivos desse estudo. Por fim, as considerações finais em que encerra os resultados desta pesquisa.

2. CONCEITUANDO A ANÁLISE FÍLMICA

Francis Vanoye e Anne Goliot-Lété (1994) defendem que “análise fílmica não é um fim em si. É uma prática que procede a um pedido, o qual se situa num contexto (institucional)” (VANOYE, GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p.9). Além disso, reconhecem e desenham em caráter didático, os obstáculos encontrados na análise fílmica, subdividindo-os em “ordem material” e “psicológica”.

Quanto ao primeiro obstáculo o “analista deverá estabelecer um dispositivo de observação do filme, se não quiser se expor a erros ou averiguações incessantes” (VANOYE, GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 10), uma vez que o texto fílmico não é citável, considerando a explicação do escrito pelo escrito, da “homogeneidade dos significantes” em uma análise literária, pois a sua linguagem integra uma pluralidade de códigos que pertencem ao campo, além de verbal, sonoro e visual. Também por ter as características de fugidio e movente, pois se encontra preso ao desenrolar da película. Já o segundo, questiona a intenção final de uma obra fílmica e para que serve sua análise. Assim, estabelece-se o seguinte questionamento: Se o filme é desenvolvido para o lazer, para provocar emoções, então qual a finalidade de analisá-lo?



Entende-se que o analista deve ter uma postura diferenciada em relação ao “espectador normal”. Enquanto este apresenta uma postura passiva, que observa o filme sem um designo particular, deixando-se guiar por ele, encontrando identificações, pois para ele o filme pertence ao campo do prazer, o analista tem uma postura conscientemente ativa, observa de maneira técnica e submete o filme às suas hipóteses, estabelecendo um processo de distanciamento, pois para ele o filme pertence ao campo reflexivo, da produção e dos trabalhos intelectuais.

A literatura, em toda sua história, sempre foi considerada como uma arte canônica, superior ao cinema. Segundo Stam (2006), as raízes do preconceito remetem ao “fato inegável, de que muitas adaptações baseadas em romances importantes são medíocres ou mal orientadas”. (STAM, 2006, p.20). Entende-se que pensar em fidelidade a obra fonte não é possível e nem desejável, já que o diretor insere novos aspectos e opera ressignificações dos conteúdos pré-existentes.

Stam (2006) em seu artigo “Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade”, apresenta uma série de estudos desenvolvidos a partir das tendências operacionalizadas pelo “Pós-estruturalismo” e “Pós-modernismo”, como os estudos culturais, em que a adaptação é vista como um outro texto dentro de um amplo contínuo discursivo, estabelecendo assim, uma hierarquia horizontal. A concepção bakhtiniana, em que o autor é um orquestrador de discursos pré-existentes; a narratologia, em que a história narrada literariamente é vista como raiz a se manifestar nos textos / mídias; a performativa, em que romance e adaptação são performances, uma verbal e outra visual, verbal e acústica respectivamente.

Para se falar em adaptação fílmica, é necessário examinar o conceito atual de tradução, uma vez que uma adaptação pode ser considerada a transposição de um texto de uma língua / linguagem para outra. Segundo Flores (1999), este conceito apresenta além da ideia de relativização da “noção da origem e da não procura de fidelidade na tradução, o conceito de que os textos ‘origem’ e ‘alvo’, devem ser considerados signos um do outro”. (FLORES, 1999. p.13). Assim, entende-se que na tradução diversos fatores devem ser considerados, tais como as “condições de produção de seus sentidos” considerando a representatividade que o texto traduzido pode ter dentro da cultura do polo receptor, “lugar” em que o sentido será produzido, o que necessariamente envolve suas escolhas, interesses, motivações e conhecimento de mundo, além dos fatores



históricos, sociais, políticos e econômicos que acabam por interferir no processo e resultado final das traduções.

Considerada como uma transformação, a tradução deixa a característica de reprodução mimética, em que a premissa “o tradutor é um traidor” perde força e abre espaço para a “exigência” de que “o tradutor tem de ser um traidor” (LEFEVERE, 1992 apud FLORES, 1999, p. 27). Termos rígidos como “certo” e “errado”, “fiel” ou “livre”, “literal” ou “criativo”, parâmetros empregados para avaliar a tradução, são cada vez menos utilizados, uma vez que os estudos feitos a partir do Pós-estruturalismo e do Pós-modernismo vão focar, como salienta Flores, um “estatuto de criação”. Seu objeto de estudo passa a ser o que está entorno, ou seja, os fatores que proporcionam a transformação, deixando a tradução de abarcar o significado que envolve transferência, ou seja, transformar uma linguagem em outra.

São muitos, como apontados, os fatores que evidenciam o novo caráter dado às traduções, que não são mais vistas “como produtos derivados do original, mas como resultantes de diversas leituras” (BENNETT, 1982 apud FLORES, 1999, p. 30), quando essas leituras passam a ser consideradas signos icônicos⁷⁸ umas das outras, tem-se a tradução como atividade semiótica, ou seja, a tradução intersemiótica.

A tradução intersemiótica consiste em transportar por meio de equivalências determinados elementos de um texto elaborado dentro de um sistema de signos para outro texto, o qual se encontra dentro de outro sistema de signos. Quando se transporta um texto literário para o cinema, que pertence a um sistema de signos não apenas linguístico, mas também visual, corporal, musical, entre outros, estilístico, se quer e faz-se necessário uma adaptação, afim de que o sentido construído pelo leitor no texto fonte possa também ser construído no texto equivalente. Quanto à questão intersemiótica Flores (1999, p. 31,32) disserta que

[...] o processo de tradução consiste na procura de equivalências entre os sistemas. Isto quer dizer que um elemento x que ocupa um determinado lugar num determinado sistema de signos, [...] seria substituído, na tradução, por um outro elemento x' que exerce a mesma função, porém no outro sistema de signos, o cinema.

⁷⁸ Segundo Peirce, o ícone se define como um signo que se refere a um objeto que detona simplesmente por suas próprias características. Para ser um ícone, ele tem de ter similaridade com o objeto a ser usado como signo dele. (SEBEOK, 1986:328 apud FLORES, 1999, p. 30).



Segundo Flores (1999), no processo de transformação de um texto em outro, ambos de sistemas semióticos distintos, é necessário decodificar a informação dada em uma linguagem e recodificá-la na outra, o que acarretará, mesmo que, sutis, mudanças significativas, pois “todo sistema semiótico é caracterizado por qualidades e restrições próprias, e nenhum conteúdo existe independentemente do meio que incorpora” (FLORES, 1999, p.33). Assim, é necessário estudar as condições que envolveram a tradução, aspectos que moldam a equivalência e a experiência do leitor/espectador em ambos os sistemas. Entende-se que as equivalências em determinado texto sempre levam em conta “para quem algo está no lugar de outra coisa” (FLORES, 1999, p.33), considerando os condicionadores sociais do leitor/espectador, que também influem no criador do interpretante⁷⁹, demonstrando que existe, no signo construído pela tradução, um social partilhado entre emissor e receptor.

Outras forças extrínsecas atuam sobre a tradução, como o elenco, principalmente em relação aos protagonistas, que desenharão determinada personagem adaptado, e, com certeza, provocarão expectativas nos espectadores. Também a censura, que desafia os cineastas no sentido de recriar determinados símbolos (recurso intersemiótico) no intuito de não ocorrerem restrições ao final de um determinado trabalho. E por fim, a visão de mundo subjacente ao filme, que representa mais uma vez, a possibilidade de diretores, produtores, escritores e redatores de projetarem suas próprias visões, ou seja, sua versão de como as coisas são.

Outro conceito relevante para a adaptação fílmica, e que corrobora para desmistificar a premissa de que uma adaptação necessita ser fiel a obra origem, são as noções de intertextualidade cunhadas por Genette (1982) apud Stam (2006). Ele não trabalha diretamente com cinema, mas suas ideias, como salienta Stam (2006), “podem ser extrapoladas para o cinema e a adaptação”. Assim, propõe a “transtextualidade” que é “tudo aquilo que coloca um texto em relação com outros textos” (STAM, 2006, p. 29).

3. SINOPSE DO LIVRO THE COLOR PURPLE

⁷⁹ Interpretante é a representação mental retirada pelo signo, ou a representação mediada e, nesse sentido se distingue do significado. [...] Um signo coloca algo no lugar da ideia que ele produz ou modifica. Aquilo que ele substitui é o objetivo; o que ele coloca no lugar é o significado e a ideia que ele faz nascer, o interpretante. O interpretante seria, pois, um signo que, de alguma maneira, traduz, explica ou desenvolve um signo prévio e assim continuamente, num processo de semiose infinita (SEBEOK, 1986:385 apud FLORES, 1999, p.33,34).



Alice Walker nasceu na Geórgia e é filha de agricultores. Teve uma infância simplória financeiramente, e apesar de cega de um olho, devido um acidente na infância, graduou-se em artes pelo *Sarah Lawrence College* em 1965 e é na contemporaneidade uma das mais respeitadas escritoras norte-americanas. Negra, homossexual, ativista pelos direitos dos negros e das mulheres, Walker também lutou contra o *apartheid* e a mutilação genital feminina na África. É com esta experiência e neste contexto que a autora lança em 1982 *The Color Purple*, no qual apresenta de forma explícita as questões que envolvem a sexualidade das personagens.

Steven Spielberg nasceu em Cincinnati, cidade do Estado de Ohio, Estados Unidos. Desde pequeno, demonstrava a paixão pelo cinema quando produzia filmes caseiros em que suas irmãs mais novas eram protagonistas. Aos 13 anos de idade, venceu seu primeiro prêmio de curta metragem. cursou Literatura Inglesa na Universidade da Califórnia e em 1971 lança seu primeiro longa metragem. O sucesso chega em 1975 com o filme Tubarão, que irá render-lhe a maior bilheteria do ano e a consagração como diretor. Em 1984 lança *Os caçadores da arca perdida* que lhe rendeu uma indicação ao Oscar. Os resultados dessa produção foram as sequencia de *Indiana Jones* e o Templo da perdição (1984). Em 1982, ocorre a sua consagração definitiva com o lançamento de *E.T, o Extraterrestre*, sendo a maior arrecadação de um filme até aquele ano. Rotulado pela crítica como diretor de filmes aventureiros e de ficção científica, em 1985 com o lançamento de *The Color Purple*, Spielberg consegue provar para a crítica ser capaz de produzir filmes adultos e de temas polêmicos.

O romance *The Color Purple* foi lançado em 1982 e conta de forma epistolar a história de Celie, que vive com sua irmã Nettie, no Sul da Georgia, nos Estados Unidos da América (EUA). A trama se passa no início do século passado e apresenta um contexto de violência sexual doméstica, já que a personagem principal, Celie, é violentada pelo pai, de quem teve dois filhos, arrancados por ele mesmo, ainda bebês, dos seus braços.

A protagonista é obrigada a casar-se com Albert, homem viúvo e violento. Celie, que é separada da irmã – até então, única referencia de afeto e amor da protagonista – ainda jovem, cresce e torna-se uma mulher cheia de mágoas, dores e tristezas.

A ausência de sua irmã, de quem nunca mais teve notícias, e por viver em um meio de brutalidade e coação imposto pelo violento Albert, fazem com que Celie viva uma vida solitária. Com a chegada da personagem Shug, Celie acaba por reencontrar a



afetividade e consegue descobrir-se como uma mulher e humana, corajosa e forte, pronta para libertar-se da prisão que sempre foi a sua vida.

4. ANÁLISES DOS NÚCLEOS NARRATIVOS

Para elucidar as adaptações, traduções e escolhas feitas pelo diretor do filme *The Color Purple*, e de que formas elas aconteceram, seleciona-se dois núcleos da narrativa, considerados como mais importantes dentro da história. O primeiro núcleo, que se chamará aqui de Núcleo Um (fase adolescente da protagonista), mostrará as traduções feitas em que estão os personagens Celie, Albert e Nettie. O segundo núcleo que chamaremos de Núcleo Dois (fase adulta da protagonista), com os personagens: Cellie, Albert e Shug.

a. NÚCLEO UM: CELIE, ALBERT E NETTIE

A versão fílmica de *The Color Purple*, à primeira vista, percebe-se a história de uma mulher, Celie, que aprende a lutar por seus direitos, reconhecendo-se ao longo da trama como um sujeito capaz de influir e escolher o seu caminho. Esse reconhecimento se desenvolve a partir das relações a que a personagem vai se sujeitando, dentre elas, a relação afetiva com sua irmã Nettie. O enfoque de afetividade sexual é atenuado se comparado às descrições feitas no livro. Neste primeiro núcleo, apesar de ainda no livro a autora não se referir a nenhum encontro íntimo entre Celie e Nettie, supõe-se que esta relação de extremo apego é o trampolim para o que ocorrerá no Núcleo Dois.

A questão da homossexualidade não está explicitada no primeiro núcleo. Tem-se uma Celie inocente, que pouco entende dos processos de mudança ocorridos em seu corpo e mente adolescente. Ela está descobrindo a sexualidade, e de uma maneira devastadora. Entende-se que a forma abrupta desta descoberta, como ser “violada” pelo homem que pensava ser seu próprio pai, ver e ouvir sua mãe no leito de morte praguejando contra a própria filha ao perceber que ela está grávida do marido, e ter sua vida “negociada” com um homem bruto e machista como Albert, com quem deveria passar o resto de sua vida, acabou por traçar a história afetiva da protagonista, levando-a ao encontro das pessoas em quem podia depositar confiança, como sua irmã Nettie. Segundo Porchat (2009), baseada em Sigmund Freud (1856-1939), o desejo sexual é



delineado ainda na infância, por meio de pulsões sexuais⁸⁰, e ao chegar à adolescência – quando o desejo é dirigido para um objeto externo – é reforçado por um corpo capaz de corresponder fisicamente a este desejo. Existe um impulso em direção aos pais, um despertar da afeição primitiva por eles, que acaba por não ser concretizado em função da estrutura em que está calcada determinada sociedade, que impõe leis de moral e conduta, como a proibição à prática do incesto.

Agrega-se a esta perspectiva a visão de Jacques Lacan (1901-1980), em quem Porchat (2009) também apoia seus estudos, e que compreende a sexualidade não como um fator biológico, mas como de fora do sujeito, ou seja, depositada no outro, e que nascer homem ou mulher não implica necessariamente em “ser” homem ou mulher, mas que esta é uma escolha que se delineará da infância à adolescência e estará calcada na demanda externa, naquilo que chega ao sujeito por meio da linguagem – que é o outro; o que existe antes de nós; o que pode ser compreendido como a mãe; –, inserindo-o em determinada sociedade e determinando “sua fantasia inconsciente fundamental que regulará seu desejo e seu gozo” (PORCHAT, 2009)⁸¹, pode-se perceber o tumultuado estado emocional a que estava submetida a adolescente Celie.

A protagonista, tem um corpo recém amadurecido, ainda em completa ebulição sexual, que é violado por um dos seus referenciais de mundo: o pai. Seu processo de escolha é interrompido pela imposição e opressão. Para Celie não existe escolha. Existe a rejeição da mãe, referencial feminino pelo qual almejava ser aceita e a exploração sexual pela figura masculina. Neste contexto, desenvolver uma afeição mais intensa em relação à irmã Nettie, parece o caminho mais lógico a ser seguido pela protagonista, desencadeando a construção da afetividade mais evidenciada pela figura feminina.

Esse entorno sexual, que define quem é Celie e as histórias que giram em volta dela, delineando o que é *The Color Purple*, o livro, parece não ser apreendido na versão fílmica, uma vez que são omitidas passagens importantes que ajudam o leitor a construir este sentido na leitura do livro, como os trechos⁸² selecionados para o anexo A, que

⁸⁰ Relacionado à satisfação auto-erótica, ou seja, o impulso em que a criança busca a satisfação sexual para o próprio corpo. A sexualidade brota das zonas erógenas, “partes da pele ou das mucosas em que determinados tipos de estimulação provocam sensações prazerosas”. “[...] como o chupar, (no caso da boca), a atividade muscular de retenção e expulsão (no caso do ânus), de um contato de fricção manual ou por pressão (no caso dos órgãos genitais)” (PORCHAT, 2009, p. 58).

⁸¹ Patrícia Porchat é psicanalista e doutora em psicologia clínica pela Universidade de São Paulo, autora de Freud e o teste de realidade (Casa do Psicólogo, 2005).

⁸² Sendo um livro epistolar, uma vez que Celie escreve cartas a Deus, recebe e escreve cartas à Nettie, estas apresentam uma escrita coloquial, aproximando a representatividade do que seria a fala da



gradativamente vão apresentando a personalidade da protagonista. Assim, como Walker (1982) atualiza um modelo anterior, e o ressignifica em seu livro extrapolando seus limites iniciais, o mesmo faz Spielberg (1985) quando coloca nas telas as relações exploradas por Walker (1982), chegando até a mudar a sequência dos fatos, redesenhando conteúdos e apresentando equivalentes intersemióticos.

Quando Nettie vai viver com Celie (já casada), apresenta-se a oportunidade para Albert consumir o seu desejo, de forma que aos poucos ele vai investindo na garota: vestindo sua melhor roupa para impressioná-la, elogiando sua pele, cabelo, enfim, cortejando-a sem preocupar-se com a presença de Celie. Este trecho do livro é utilizado na versão fílmica, mas a maneira como é focado faz com que o sentido apreendido difira do modelo que serviu como base. Assim, no anexo B, segue a transcrição do trecho selecionado nas duas linguagens.

Uma mudança significativa na sequência do filme é a cena da separação de Celie e Nettie. Spielberg optou por enfatizar a carga dramática, criando uma cena que não existia no livro. Nele, após o trecho descrito anteriormente, na cama, em uma conversa com Albert, Celie é informada: “Bom, a gente já ajudou a Nettie em tudo que a gente podia. Agora ela tem que ir embora” (Walker, 1982). Nettie não fica com raiva, diz que odeia ter que deixar a irmã com Albert e que só a morte pode impedi-la de escrever para a irmã.

A cena criada por Spielberg ocorre logo após um trecho, que no livro, está localizado quando Celie encontra e começa a ler as cartas enviadas por Nettie, as quais eram retidas por Albert. Na primeira destas cartas, Nettie revela a irmã o que aconteceu quando da sua partida, que a primeira vista parecia um tanto quanto pacífica: após deixar a casa, Albert a segue e tenta violentá-la, mas, Nettie, machucando-o, consegue libertar-se. Como consequência Albert promete que Celie nunca receberia notícias de Nettie. No filme, Nettie está a caminho da escola e a promessa de Albert não é verbalizada, mas sentida no olhar das personagens durante a cena da separação. A ideia de manter este trecho inédito no momento da saída de Nettie, cria no livro uma expectativa que é saciada no momento em que a irmã começa a contar sua história, porém a opção de Spielberg em mudar esta sequência, apresentando os fatos de forma temporal linear, dá agilidade a história que será contada daí em diante, fundamentando a cena da separação, ajudando a construir na “cabeça” do espectador uma razão forte para

personagem em seu contexto regional e seu grau de alfabetização. Assim todos os textos transcritos conservarão esta característica.



o drama de intensa carga física e emocional que se seguirá. No anexo C, transcrição fílmica da cena comentada.

A cena é de uma força impressionante, a espontaneidade e o desespero estão estampados no rosto de cada ator. O suor, as lágrimas, a poeira levantada pelos corpos que se debatem, a cor de terra queimada, do céu azul e a púrpura das flores no horizonte, a música cantada e chorada são equivalentes intersemióticos que conseguem trazer à tona a sensação de impotência diante do inevitável: A dor da separação das irmãs.

b. NÚCLEO DOIS: CELIE, ALBERT E SHUG

Entende-se que as relações estabelecidas no núcleo um direcionaram de forma marcante a intimidade entre os três protagonistas na segunda parte da história. Tem-se uma Celie sofrida, que aprendeu o valor da leitura, uma válvula de escape diante dos mandos e desmandos de Albert e que se resigna na esperança do reencontro com sua irmã. E um Albert ainda inescrupuloso, mas que, como Celie, “espera que as coisas melhorem” e direciona o seu desejo para Shug, personagem extravagante, referencial para ambos. Tanto na versão escrita quanto na fílmica existem elos de intertextualidade, embora o caminho escolhido por Walker e Spielberg difira em vários aspectos, levando a um desfecho diferente.

Dentre estes aspectos, é interessante notar como foi abordada, nas duas versões, a primeira referência a Shug no “mundo” de Celie. Nos dois contextos é uma fotografia de Shug que desperta o interesse de Celie. No livro, no começo da história quando Celie ainda era solteira e no filme, na segunda parte, quando a personagem já aparece casada. Porém, a maneira como é mostrado este trecho no filme, direciona a percepção do leitor /espectador quanto aos interesses sexuais de Celie.

A atenuação desta referência que no caso do livro percebe-se estar apoiada no conceito de cultura da autora, uma vez que a homossexualidade da personagem pode ser relacionada à sexualidade da autora da história, limita o campo de entendimento em direção à sexualidade no filme, que na versão escrita, fica evidente, uma vez que existe um encantamento de Celie pela imagem de Shug, imprimida na fotografia que lhe é entregue pela nova mulher de seu pai e impregnada na memória da personagem.

A consumação do amor entre ela e Shug, no livro, acontece no retorno de Shug à residência de Celie. Shug havia partido para o “mundo”, onde se casa e volta com o



marido para as festividades de Natal. A chegada de uma Shug casada mexe com o emocional de Albert e Celie, que apesar de não mais violentá-la com frequência – a pedido de Shug antes de partir – não se preocupa com seus anseios. Como Albert havia saído com seu marido, Shug pergunta se pode dormir com Celie devido ao frio que fazia. As duas conversam sobre fazer amor, como tinha sido com seu pai. Celie chora ao relembrar os fatos e Shug a consola e acaricia. A partir deste ponto é explicitado o amor entre Shug e Celie. (Ver anexo D).

Já no filme, a consumação do desejo entre as duas personagens acontece quando Shug ainda está na casa de Celie, antes de partir e voltar casada. A leitura sexual oferecida nas entrelinhas por Spielberg, se comparada ao teor explícito oferecido por Walker no texto escrito, aparece na equivalência intersemiótica da substituição da descoberta do corpo pela descoberta da beleza por detrás do sorriso de Celie. (Ver anexo E) Pode-se dizer que, quando esconde os dentes atrás das mãos, e depois, com a ajuda de Shug consegue visualizá-lo em um espelho, gostando e rindo de si, perdendo a vergonha, deixando de se achar feia, equivale ao corpo que aos poucos vai sendo descoberto, também diante de um espelho, e finalmente tocado por si e por Shug. A cena não perde a força erótica proposta pelo livro, mas a escolha de Spielberg consegue apresentar uma tradução que se baseia mais nas expectativas do público da década de 80 quanto às questões de censura e classificação do filme. Assim, a atenuação deste teor implica necessariamente em tirar de cena descrições como as dos trechos selecionados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro contato com *The Color Purple* aconteceu por intermédio da película de Steven Spielberg. Entende-se que o filme atingiu o objetivo a que se propôs, uma vez que, ao se colocar a primeira vista, no lugar de espectadores comuns, pode-se, por meio de um processo de identificação, se deixar guiar por ele, adentrando ao universo do prazer, emocionando com a adaptação.

Só depois deste primeiro contato e acesso à obra literária escrita por Alice Walker, no processo de pesquisa, agora como analista, buscando um distanciamento e adentrando o campo reflexivo, pode-se perceber as diferenças e equivalências no processo de a tradução intersemiótica, que como salienta Flores (1999), consiste na transposição de um texto elaborado em um sistema de signos para outro sistema.



Este distanciamento, defendido por Vanoye e Goliot-Lété (1994), ajudou a fundamentar o olhar sobre a adaptação fílmica. Assim, constata-se que o teor erótico foi amenizado na película devido uma questão de adaptação de linguagens e de forças externas (censura) direcionando o resultado final.

Na sequência, o artigo procurou evidenciar os aspectos psíquicos e culturais que moldaram as escolhas afetivas feitas pela personagem Celie, levando-a em direção de uma postura homossexual.

Assim, as diferenças vão se configurando entre as duas obras e pensar na adaptação como uma prática intertextual, como aponta Robert Stam (2006), levou a constatar que ambas as obras, cada uma em seu sistema semiótico, apresentam sua singularidade, podendo ser consideradas não como cópia uma da outra, mas como textos efetuados em contextos distintos.

Uma obra adaptada tem um valor de equivalência igualitário a uma obra literária, tanto pela ressignificação, quanto pelo valor cultural representativo de uma época e sua sociedade. O processo de adaptação requer, por parte do adaptador, um olhar técnico, mas ao mesmo tempo sensível à realidade a sua volta, levando em conta para quem este novo texto, embebido na anterioridade está sendo editado, resultando assim, em um novo conteúdo com características que perpassam suas experiências pessoais e profissionais.

Enfim, a atenuação do contexto erótico na adaptação fílmica de Spielberg, não inviabiliza o projeto. Mesmo direcionando o foco para as relações fraternais e deixando subentendida a homossexualidade, não explicitando através da imagem, aquilo que o livro de Walker apresenta poética e abertamente, *The Color Purple* contribui para a pluralidade do olhar sobre e como fazer arte.

REFERÊNCIAS

FLORES, Thais. **Literatura e cinema**: da semiótica à tradução cultural. Minas Gerais: UFOP, 1999.

_____. **Os enleios de Lear**: da semiótica à tradução cultural. (1999) 5f. Tese – intersemiose – UFOP, MG (1999).



_____ **A tradução intersemiótica e o conceito de equivalência.** (1999) 4f.
Tese – Tradução intersemiótica – UFOP, MG (1999).

OLIVEIRA, Marinyze Prates de. **Olhares roubados:** cinema, literatura e racionalidade. São Paulo: Quarteto, 2004.

PORCHAT, Patrícia. O despertar da sexualidade. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 01, p.56-61, out. 2009.

RAMOS, Elizabeth. **Grandes esperanças de Alfonso Cuarón.** (1998) 8f. Artigo científico – Adaptação para o cinema – UFBA, BA (2006)

STAM, Robert. **Teoria e prática da adaptação:** da fidelidade à intertextualidade. 2006.18f. Artigo científico, Intertextualidade, New York University, Nova York, USA (2006)

SPIELBERG, Steven. *The Color Purple*. 2005. Brasil, Warner Bros, 1985. 1 DVD.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica.** 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

WALKER, Alice. **A cor púrpura.** São Paulo: Círculo do Livro, 1982. Disponível em:<
<http://50anosdefilme.com.br/1986/a-cor-purpura/>>

ANEXOS

Anexo A – Trecho do livro: descrição da violação feita pelo pai; medo dos homens; salvando Nettie; comentário a respeito de Albert.

1. Descrição da violação feita pelo pai:

“Ela foi visitar a irmã dela que é doutora em Macon. Me deixou cuidando das criança. Ele nunca teve uma palavra boa pra falar pra mim. Só diz, Você vai fazer o que sua mãe num quis fazer. Primeiro ele botou a coisa dele na minha coxa e cumeçou a mexer. Depois ele agarrou meus peitinho. Depois ele impurrou a coisa dele pra dentro da minha xoxota. Quando dueu, eu gritei. Ele começou a me sufocar, dizendo É melhor você calar a boca e acostuma”.



2. Medo dos Homens:

“Ele me bateu hoje porque disse que eu pisquei pra um rapaz na igreja. Eu podia tá com uma coisa no olho, mas eu não pisquei. Eu não olho pra homem. Essa é que é a verdade. Eu olho pra mulher, sim, porque eu não tenho medo delas”.

3. Salvando Nettie:

“Enquanto nossa mãe tá duente eu peço pra ele me pegar invés da Nettie. Mas ele só perguntou de que que eu tô falando. Eu falo pra ele que eu podia me arrumar pra ele. Eu me infio no meu quarto e apareço usando rabo-de-cavalo, pena e um par de sapato de salto alto da nossa nova mãe. Ele me bateu porque eu me vesti como vagabunda, mas fez comigo de toda maneira”.

4. Comentário a respeito de Albert:

“Ele tem aparência boa, sim, eu digo. Mas eu não penso no que eu tô dizendo. Quase sempre pra mim os homens parecem tudo a mesma coisa”.

Anexo B – Trecho do livro; transcrição de cena do filme.

1. Trecho do livro:

“Você tá com vestido muito bonito, ele diz pra Nettie.
Ela diz, Obrigada.
Seus sapatos combinam direito.
Ela diz, Obrigada.
Sua pele. Seu cabelo. Seus dentes. Todo dia tem uma coisa nova pra gente admirar.
Primeiro ela sorri um pouco. Depois franze a testa. Depois fica normal. Só chega mais perto de mim. Ela fala pra mim. Sua pele. Seu cabelo. Seus dentes. Ele procura elogiar uma coisa dela, ela passa o elogio pra mim. Depois de um tempo, eu começo a me sentir bonita mesmo”.

2. Transcrição de cena do filme:



A cena se passa no quintal da casa. Nettie e Celie estendem roupas no varal, quando Albert aparece. Existe um jogo entre o sol que projeta a sombra das personagens que se intercalam por detrás dos lençóis.

Albert - “Você ta bonita mesmo, Nettie. Celie, meu menino quer jantar”.

Celie sai.

Albert - “Você ta com um vestido bonito mesmo”.

A cena corta para o quarto de Nettie, no qual o jogo de sombras é mantido, só que em uma cena noturna em que a luz de um abajur projeta a sombra de Nettie e Celie na parede do quarto. Elas riem e gracejam muito.

Nettie - “Nettie, você tem uma pele tão bonita... e um cabelo tão macio! (riem) Sinto um cheiro tão bom quando sento perto de você. E os dentes!”

Celie – “Fala dos seus dentes? Fala. Como são branquinhos”.

Nettie (imitando Albert) “Celie, meu filho quer janta! Tem de limpar a cozinha, ordenhar a vaca, remendar minha camisa e minhas calças, engraxar meus sapatos... e dar comida pros meus filhos! E, quando estiver cansada... vou ficar em cima de você e tratar do meu negócio... antes que diga ‘amém’”.

Anexo C – Transcrição de cena do filme.

Celie e Nettie estão na varanda agarradas, chorando.

Celie - “Deixe-a ficar! Por favor, deixe-a ficar! Faça o que o senhor quiser!”

Albert trás as malas de Nettie. Joga-as no chão e com muita força tenta separar as irmãs. - “Sai da minha casa! E nunca mais bota os pés aqui! Some daqui”.



Albert carrega Nettie que se debate enquanto Celie agarrada à irmã é arrastada pelo quintal da casa. Nettie se livra de Albert que cai no chão. Ela e Celie correm e se agarram a uma parreira. Albert as segue.

Albert – “Fora da minha terra! Fora da minha terra!”.

Albert começa a desferir socos nas mãos de Nettie e Celie que se sobrepõe agarradas ao sustentáculo da parreira. As irmãs gritam, choram e caem no chão. Albert carrega Nettie em direção ao portão da propriedade. Celie sempre agarrada à irmã é arrastada. Albert sempre batendo em Celie. Por fim Nettie é jogada para fora da propriedade. As irmãs tentam se tocar, mas Albert interposto entre elas ameaça bater em Nettie que recua. Poucas falas. O olhar das personagens demonstra a dor, a raiva, o desespero.

Nettie – “Por quê? Por quê?”.

Albert apedreja Nettie.

Celie – “Escreva!”

Nettie – “O que?”.

Celie – “Escreva”

Nettie – “Só a morte é que pode me impedir!”.

Celie – (inconsolável à porteira) “Não vá...”.

Nettie e Celie começam a cantar:

“Eu e você nunca vamos nos separar, Makidada,
Eu e você temos um só coração, Makidada,
Não tem oceano, não tem mar, Makidada”.

Albert apedreja Nettie novamente.

Albert – “Fora da minha terra”

Nettie corre. Para, vira-se e sentencia: “Só a morte é que pode me impedir de escrever!”.

Anexo D – Trecho do livro.

“[...] Ora *Miss Celie*, ela diz, você inda é virgem.

O que? Eu pergunto.

Iscute, ela diz, Bem lá embaixo na sua xoxota tem um piqueno botão que fica muito quente quando você faz aquilo cum alguém.



Ele fica cada vez mais quente e mais quente e então ele derrete. Essa é a parte boa.

[...] Ela diz, Toma, pega esse espelho e dá uma olhada em você lá embaixo. Aposto que você nunca olhou lá, já?

Nãããã.

[...] Você vem cumigo enquanto eu olho, eu digo.

E a gente vai pro meu quarto como duas menina traquina.

[...] Eu deito na cama e puxo meu vestido. Abaixo minha calcinha. Ponho o espelho entre as pernas. [...] Então lá dentro parece uma rosa molhada.

[...] Eu olho pra ela e toco o botão cum meu dedo. Um arpeiozinho me sacode. Num é grande. Mas o bastante pra mostrar que esse era o botão certo pra apertar. Talvez”. (p.77,78)

Anexo E – Transcrição de cena do filme

A cena acontece no quarto de Shug e começa com um close em uma vitrola que toca uma musica instrumental de jazz. Corta e focaliza a mão de Shug, que está ao lado, batendo as cinzas de um cigarro em um cinzeiro. A câmera acompanha o elevar da mão Shug até a boca, que fala com Celie e depois traga o cigarro:

Shug – Anda, não quero te arrancar daí.

O foco está novamente na vitrola e vai sendo transferindo para uma arara com o figurino de Shug. Celie aparece entre elas vestindo um dos figurinos, vermelho e brilhante. Caminha desengonçada e tímida em direção a Shug, querendo rir, mas escondendo os dentes apertado os lábios. Do lado esquerdo um espelho reflete a imagem de Shug que se diverte com a cena.

Shug – Meu Deus! Os bombeiros não vão apagar esse fogo! Você podia até acender uma fogueira. Fisgar um peixe sem anzol. Fazer até um cego ver.

Celie continua a caminhar tentando imitar Shug. Coloca a mão na boca para esconder o sorriso que insiste em aparecer. Shug corre excitada em direção a ela, tentando ajudá-la a se soltar, dançando.

Shug – Faz o requebrado. Requebra, menina! Anda! Mostra o que sabe!



Celie para e ainda com a mão sobre a boca fita Shug, que segura suas ancas tentando fazê-la requebrar. Celie tenta, desiste e se afasta envergonhada. A câmera focaliza o olhar de Celie, que lembra o de uma menininha envergonhada. Depois o de Shug que a admira e questiona.

Shug – Celie, por que sempre esconde o sorriso? Mostre os dentes. Mostre este sorriso bonito

Shug segue em direção a Celie, segura em seus ombros tentando ver o sorriso de Celie escondido por detrás de suas duas mãos. Elas estão ao lado de uma penteadeira com espelho, de modo que Shug a força a se abaixar. Ambas olham para o espelho. A câmera focaliza o reflexo, nele Shug sorri, enquanto Celie ainda o prende afastando-se do espelho. Shug ainda a segura e propõe uma aula de riso. Dançando e brincando e cantando conduz Celie em direção ao espelho próximo a arara com os figurinos.

Shug – Menina, você está precisando duma aula de riso. Cantando: “Ele era fortão. Não ficou feliz até virar um narigão. Virou um narigão comprido feito estrada. Não ficou feliz até virar um rabão. Virou um rabão...”

Celie está sendo conduzida de costas para o espelho. Ao chegar, Shug a vira e Celie se vê. A câmera focaliza a imagem que apresenta Celie ainda com as mãos cobrindo a boca e Shug por trás segurando seus braços. Shug segura as mãos de Celie tirando-as da boca. Ela esboça uma risada e volta a escondê-la. Shug insiste, prende as mãos altura dos quadris. A câmera focaliza as mãos de Shug sobrepostas às mãos de Celie, depois o rosto de Celie, que por fim escancara um sorriso e gargalha. Shug se afasta lentamente admirando a cena. A câmera focaliza Shug.

Shug – Viu, Celie? Você tem um sorriso bonito.

[...] Sentadas na cama de Shug e Celie conversam a respeito de Albert:

Shug – Me diz a verdade. Se chateia se ele dormir comigo?

Celie – Você gosta de dormir com ele?

Shug – Tenho que confessar: eu adoro. Você não?

Celie – Não. Eu finjo que nem estou lá. Ele nem nota a diferença. Nunca me pergunta como eu me sinto. Nunca me pergunta sobre eu mesma. Só vem pra cima de mim e faz o negócio dele.

Shug – “Faz o negócio dele”? Você fala como se ele estivesse mijando em você.

Celie – É isso que eu sinto.

Shug – Então, Celie, você ainda é virgem.

Celie – É. Ninguém me ama.

Shug – Eu amo você.



Celie – Você me acha feia.

Shug – Não acho, não.

Celie – “Tu é feia. Tu é feia mesmo”! *Imata Shug*. Ainda continua feia.

Shug ri e admite o que disse quando conheceu Celie. – Amém! Isso ela só para disfarçar. Eu estava com ciúmes de você e o Albert.

Celie fica surpresa, mas satisfeita com a revelação. Shug inclina-se a beijá-la levemente no rosto. A câmera focaliza o olhar penetrante de Shug. Depois corta para Celie e focaliza seu olhar surpreso e curioso. Shug a beija na testa, e no rosto, e na testa novamente. Celie vai se sentindo confortável, mas ainda apreensiva. Celie olha para Shug, ela segura-lhe o rosto pelo queixo e a beija levemente na boca. Celie se retrai, depois coloca as mãos na boca por um instante. Olha para Shug. A câmera focaliza as mãos de Celie descendo e descansando em seu colo. Depois o rosto de Celie, que escancarou os dentes sorrindo para Shug. O foco se fecha no rosto de Shug que retribui o sorriso. A câmera abre o plano e focaliza as duas sentadas na cama. Celie furtivamente beija Shug no rosto e ri. A câmera fecha no rosto das duas atrizes. Shug segura o rosto de Celie e a beija novamente. Depois focaliza uma das mãos de Shug sobre o ombro de Celie e depois, acompanha o elevar suave da mão de Celie do colo de Shug para o seu ombro. O foco é voltado para um sininho dos ventos, que toca suavemente e a imagem é escurecendo no final.





AUTOAFIRMAÇÃO DE UMA INTELLECTUAL NEGRA: CRISTIANE SOBRAL, EM NÃO VOU MAIS LAVAR OS PRATOS.

Luaclara Vieira Lima (UNEB)¹

Cristian Souza Sales (UNEB – UFBA)²

Resumo: O presente artigo tenciona analisar a relevância do trabalho da escritora negra contemporânea Cristiane Sobral, enquanto intelectual negra, no poema Não Vou Mais Lavar os Pratos, publicado no livro homônimo, em 2011. Cristiane Sobral, por meio da literatura afrobrasileira, tem buscado ressignificar imagens de representação da mulher negra e combater os discursos de racismo e sexismo que permeiam a realidade brasileira. Em Não Vou Mais Lavar os Pratos, a voz poética vislumbra a emancipação e Cristiane Sobral tece um deslocamento dessa condição inferiorizada feminina, configurando o seu empoderamento. Neste sentido, fundamentado no estudo da afroamericana bell hooks (1995), esse texto busca construir reflexões que enfatizem o trabalho intelectual das escritoras negras como uma parte fundamental na luta pela libertação e descolonização de sujeitos historicamente oprimidos e/ou explorados.

Palavras-chave: intelectuais negras; mulher negra; literatura afrobrasileira; representação; voz poética.

Abstract: The present article intends to analyze the relevancy of contemporary black writer's work, Cristiane Sobral, while black intellectual, in the poem Não Vou Mais Lavar os Pratos, published in the homonymous book in 2011. Cristiane Sobral through Brazilian African literature has sought to reframe representation images of black woman and to combat speech of racism and sexism within Brazilian reality. In Não Vou Mais Lavar Pratos, the poetic voice glimpses the emancipation and Cristiane Sobral weaves a displacement of this inferior feminine condition, configuring its empowerment. In this context, grounded on the study of African American bell hooks (1995), this text aim to construct reflections that emphasize the intellectual work of black writers as a fundamental part in the fight for liberty and decolonization of historically oppressed and/or explored subjects.

Keywords: intellectual black; black woman; afro Brazilian literature; representation; poetic voice

¹ Graduanda do 6º semestre de Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XVI.

² Doutoranda em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, professora orientadora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVI, DCHT- Irecê- Bahia.



1. ESCREVER É RESISTIR: CONHECENDO CRISTIANE SOBRAL E SUA OBRA.

Quem tem que dizer é a poesia da Cristiane. E isso ela faz com todas as letras.
(BEHR, 2011, p.10).

A autora do poema *Não Vou Mais Lavar os Pratos* (2011), a escritora contemporânea negra Cristiane Sobral afirma que o principal veículo que conduz a voz poética aos seus leitores é a sensibilidade³. Essa sensibilidade tem a ver com o trato cuidadoso na elaboração estética do seu trabalho, que traz em seu conteúdo temas associados às questões raciais, sociais e de gênero. Neste sentido, ao estabelecer relações entre o seu envolvimento com essas questões e a sensibilidade nos seus textos, Cristiane Sobral alcança a excelência na qualidade dos mesmos e consegue, principalmente, estabelecer a sintonia entre autora e leitores.

Além de poetisa e escritora de contos, Cristiane Sobral, que nasceu na zona oeste do Rio de Janeiro, no bairro Coqueiros, em 1974, é autora teatral, arte-educadora e atriz. Foi, inclusive, a primeira atriz negra a formar-se em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília em 1990. Todas as identidades profissionais dela se complementam, pois entre esses ofícios permeiam temas comuns, tais como questões de raça, racismo, de gênero e combate ao sexismo.

Em relação aos exercícios de escrita e de interpretação, a escritora acredita que um não tem como ser concebido separado do outro, pois, mesmo que sejam movimentos artísticos que se expressam por meio de ferramentas e mecanismos diferentes, acabam agindo a fim de um mesmo objetivo que é funcionar como um importante instrumento de educação e sensibilidade. Sobre essa função educadora da arte produzida por ela, Cristiane Sobral afirma que:

[...] Creio na força do artista como um representante da sua geração e intérprete das intenções e desejos de todo um povo, são mesmo os artistas os responsáveis pela quebra de padrões e paradigmas em todos os movimentos históricos. [...] É aí que a visão do artista contribui para a construção de todo o universo social, para o questionamento e para as transformações que desejamos e precisamos conquistar. (SOBRAL, 2006, p. 04).

A citação anterior aponta para o caráter libertário do trabalho de Cristiane Sobral, sobre como é possível, por meio do teatro e da escrita construir reflexões que

³ Essa afirmação de Cristiane Sobral apontada no texto está inserida na entrevista concedida em maio de 2006, à Vera Lúcia da Silva Sales Ferreira para o Portal Literafro.



questionam os padrões e paradigmas construídos historicamente pelo olhar da cultura hegemônica e, a partir disso, criar mecanismos de transformação.

Ainda sobre suas identidades profissionais, o trabalho como arte-educadora de Cristiane Sobral, por sua vez, também está vinculado a essa relação de ruptura e transformação de paradigmas estabelecidos hegemonicamente. Para a poetisa, a educação carrega em si “um instrumento de libertação” e este é um tema presente em tudo o que ela faz e escreve. (SOBRAL, 2006, p. 03).

Vivendo atualmente em Brasília, Cristiane Sobral, que é mãe de Malick Jorge e de Ayana Thainá, inscreve no seu projeto literário o compromisso de incentivar o resgate positivo da etnicidade e da identidade do povo afrobrasileiro, apresentando assim um ponto de vista diferente do apresentado nas versões dominantes. Sobre a literatura afrobrasileira, Sobral comenta:

[...] Escrever é reescrever. A literatura negra tem um tecido próprio, apresenta a nossa subjetividade, fala também de um sujeito construído no coletivo, resgata os valores da negritude brasileira, da sua própria cultura, dos meios de criação e reflexão sobre a experiência negra. [...]” (SOBRAL, 2013)⁴.

Cristiane Sobral começou a se tornar conhecida pela sua escrita literária a partir da sua primeira publicação no periódico *Cadernos Negros* no ano 2000. Seguiu publicando nesta e em outras antologias poéticas até publicar o seu primeiro livro em 2010, *Não Vou Mais Lavar os Pratos* (2010), no mesmo ano publicou o livro de contos *Espelhos, Miradouros, Dialéticas da Percepção* (2010). Em 2011 lançou uma segunda edição de *Não Vou Mais Lavar os Pratos* (2011) e em 2014 publicou mais um livro de poemas intitulado *Só Por Hoje Vou Deixar Meu Cabelo em Paz* (2014).

O poema *Não Vou Mais Lavar os Pratos*, objeto de análise deste trabalho, está contido no livro homônimo da poetisa Cristiane Sobral. O primeiro livro de Sobral trata, na maior parte dos oitenta e quatro poemas que compõem a obra, da representação da mulher negra a partir da perspectiva da voz autoral feminina.


Levando em conta os temas abordados na obra, tais como: relacionamentos, maternidade, identidade, morte, racismo e sexismo, a publicação de *Não Vou Mais Lavar os Pratos* consolida a carreira de escritora de Cristiane Sobral, e permite a construção de reflexões sobre a mulher e seus papéis e lugares a serem assumidos por esta na sociedade.

⁴ Essa fala de Cristiane Sobral faz parte da entrevista concedida no ano de 2013 à agência de notícias *on line* Afropress.



Para evidenciar qual a representação da mulher negra é possível de ser identificada no poema *Não vou mais lavar os pratos* (2001) da escritora negra contemporânea Cristiane Sobral, será apresentada uma análise do referido poema. Tal análise objetiva construir reflexões acerca da representação da mulher negra na literatura afrobrasileira, bem como na sociedade a partir da escrita de Sobral.

2. SINTO MUITO. COMECEI A LER.



O porquê, por quê? E o porquê
Existem coisas
Eu li, e li, e li
Eu até sorri
(SOBRAL, 2011, p.23)

No poema *Não Vou Mais Lavar os Pratos*, a voz poética vislumbra a emancipação e Cristiane Sobral tece um deslocamento dessa condição inferiorizada feminina, configurando o seu empoderamento. Esse deslocamento positivo da condição da mulher negra representada no poema é possibilitado pelo acesso que esse sujeito tem à leitura. É a partir dessa leitura, que o sujeito feminino representado pela voz poética pode transformar a sua vida.

Sobral, de forma sensível, consegue dar relevância a uma cena cotidiana, aparentemente banal, que é uma mulher diante de uma pia de pratos, ao transformar o contexto introduzindo a negativa “não lavo mais os pratos” (SOBRAL, 2011, p. 23). A decisão de não mais lavar os pratos se dá a partir do momento que o eu-lírico passa a ter acesso à leitura. Leitura esta que desvenda o olhar dessa mulher para questões que até então ela não se atentava⁵. Para evidenciar essa afirmação, segue o trecho do poema que diz:

Não vou mais lavar os pratos
Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal
Sinto muito. Depois de ler percebi a estética dos pratos
a estética dos traços, a ética. (SOBRAL, 2011, p. 23).

⁵ Refiro-me aqui à expressão de cunho do filósofo Adauto Novaes no texto *O Olhar*, no qual o autor instiga o leitor a observar, investigar, intuir, e a olhar atentamente todas as partes e direções, para perceber todas as facetas dos aspectos apresentados como verdades na sociedade.



A leitura representa nesse texto uma metáfora para transformações sociais não só para o eu-lírico, mas também para as mulheres e escritoras negras em geral, pois, se é a partir da leitura que essa mulher passa a questionar o lugar que ocupa no mundo e os papéis que pode assumir, é também por meio da leitura que ela poderá se inscrever num espaço onde perpassam saberes e culturas diversas, espaço que até então lhe era negado.

Podemos trazer o processo de formação intelectual de Carolina Maria de Jesus como exemplo de mulher negra que desfez o silêncio imposto pela cultura hegemônica. A história de Carolina de Jesus é marcada pela pobreza e acesso quase inexistente à leitura e informações. Tendo ela nascido e vivido a infância e adolescência em condições subalternas em Minas Gerais, Carolina de Jesus imigrou para São Paulo a procura de melhores condições de vida, chegando lá, deparou-se com uma realidade não menos difícil do que a vivida em sua terra natal.

Pobre, negra e favelada, Carolina de Jesus não conseguiu encontrar trabalho formal em São Paulo, então, recorreu ao lixo para sobreviver. E foi no lixo que ela encontrou os elementos que dariam substância à sua contribuição para a literatura afrobrasileira enquanto escritora.

Carolina resgatou livros jogados no lixo, fez a leitura dos mesmos, e a partir dessa leitura, passou a refletir sobre as imagens de mulheres representadas nas obras da literatura brasileira e começou a questionar essas imagens por meio dos seus escritos em formato de diário. A autora escreveu cinco obras literárias, que são *Quarto de Despejo* (1960) que teve repercussão internacional, *Casa de Alvenaria* (1961); *Pedaços de Fome* (1963), seu único romance; *Provérbios* (1963); e *Diário de Bitita* (1986), sua obra póstuma.

Mesmo que Carolina tenha tido pouco acesso à escolaridade, isso não foi empecilho para que ela se tornasse uma escritora que deixou “testemunhos ricos em revelações e de grande importância para os estudos de gênero e raça” (SOUZA e SOUZA, 2014, p. 01)⁶. Percebe-se, então, o quanto a leitura pode significar um instrumento para transformação social de mulheres negras, outrora silenciadas e subalternas, passando a agir, posteriormente, como mulheres combativas e empoderadas.

⁶ Utilizo o conteúdo do projeto de pesquisa das estudantes e pesquisadoras Erica Souza e Viviane Souza da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVI, como referência para dar aporte às colocações sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus neste artigo.



Aproveitando da biografia de Maria Carolina de Jesus, em especial, o aspecto da sua escolaridade que foi escassa, no caso, apenas dois anos de escolarização primária, e mesmo assim não impediu que ela se tornasse uma escritora influente na literatura afrobrasileira, é possível fazer um deslocamento para o poema de Sobral e a relação dicotômica que a voz poética faz entre ser alfabetizada e aprender a ler. Nos seguintes versos: “Desalfabetizou [...] Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler [...]” (SOBRAL, 2011, p. 24), é possível verificar essa relação.

Voltando para a análise do poema de Cristiane Sobral, é conveniente estabelecer uma correlação entre a temática racial, respaldada pelo projeto e estética da literatura afrobrasileira e o tema relacionado ao posicionamento de gênero. O trecho a seguir exemplifica a nuance entre as duas temáticas citadas dentro do poema *Não Vou Mais Lavar os Pratos*:

Não lavo mais pratos
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo
Em letras tamanho 18, espaço duplo
Aboli
Não lavo mais os pratos
[...]
Está decretada a lei áurea. (SOBRAL, 2011, p. 24-5).

A partir da leitura do trecho citado, é possível inferir que por se tratar de uma voz poética que representa uma mulher negra, não é possível considerar, na análise em questão, apenas os aspectos de gênero presentes no discurso daquela que se nega a lavar os pratos. Cabe também, observar o quanto a poetisa Cristiane Sobral se apropria de símbolos associados às questões do povo negro para enriquecer o conteúdo e a carga dramática no seu poema.

Neste poema, o eu-lírico faz reivindicações e requerem novos papéis para si e para o grupo do qual faz parte. Neste caso, trata-se de uma mulher negra, culturalmente designada a ser domesticada e a exercer trabalhos domésticos, que constrói um contradiscurso a fim de combater as imagens representadas e instauradas pela cultura hegemônica. É o que Florentina da Silva Souza (2005), ao citar Foucault (1993) no livro *Afro-descendência em Cadernos Negros e jornal do MNU*, define como relações de poder, que por sua vez, estão interligadas aos discursos de representação.

Nesse sentido, é fundamental que exista uma produção literária que combata esses discursos de representação atrelados ao que Souza, apoiando-se nas leituras de Foucault, define como relações de poder, são os mecanismos pelos quais certos grupos



sociais conseguem criar e manter as representações que discriminam e subjugam os povos negros.

3. MUDAR AS PÁGINAS DOS LIVROS.

[...] Esqueci de dizer. Não vou mais
Resolvi ficar um tempo comigo
Resolvi ler sobre o que se passa conosco
Você nem me espere
(SOBRAL, 2011, p.23)

Mudar as páginas dos livros não se refere apenas ao movimento mecânico das mãos no exercício da leitura. Para Cristiane Sobral, este movimento simboliza a ressignificação de uma visão estereotipada de mulher negra, e também a inscrição dessa mulher enquanto sujeito no corpus literário, atribuindo-lhe o poder de, enfim, expor suas experiências na sociedade em que vive.

Sobre essa visão estereotipada a ser combatida pela escrita feminina afrobrasileira, é possível afirmar que “sistemas de dominação, como raça, gênero e classe [...] produzem um imaginário coletivo que nega às mulheres negras capacidade para desenvolverem um trabalho intelectual”. (PACHECO, 2011, p. 01). Ainda, tais sistemas de dominação não concebem em seus discursos uma representação de mulher que não esteja associada à imagem de “só corpo, sem mente” (HOOKS, 1995, p. 469).

Perceber um corpo sem mente é perceber um corpo que não pensa e não contribui intelectualmente. Mais grave ainda é que esse discurso perpetua no imaginário social, contribuindo para a propagação de que o corpo das mulheres negras, tendo em vista que elas não desenvolvem trabalhos intelectuais ou mentais, está sempre disponível para servir. Sobre esses aspectos do pensamento falocêntrico e branco, a intelectual afroamericana bell hooks, no artigo *Intelectuais Negras* (1995), discorre o seguinte:

A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as negras são encaradas. Vistos como simbolo sexual os corpos femininos negros são postos numa categoria em termos culturais tida como bastante distante da vida mental. (HOOKS, 1995, p. 469)

No seu artigo, bell hooks contextualiza a questão da escravização do povo negro e como o corpo feminino era explorado neste contexto. As mulheres negras escravizadas



eram tidas como “incubadoras para a geração de novos escravos” (HOOKS, 1995, p. 469). Num contexto social diferente, quando não havia mais a necessidade de reproduzir e manter escravos, ainda assim, os corpos femininos, bem como a sua reprodução não deixaram de ser explorados.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar a mobilização de mulheres negras empenhadas em reescrever essa história que se pautou na hierarquia racial e de gênero para explorar os corpos e criar representações negativas dessas mulheres, a fim de situá-las em lugares sociais inferiores.

Em termos de mobilização de mulheres, cabe ressaltar neste artigo a organização de mulheres negras em coletivos para discutir e questionar sobre os papéis e lugares a que foram historicamente e culturalmente designadas. Essa mobilização resultou numa vertente conhecida como feminismo negro, que Sueli Carneiro apresenta no artigo *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero* (2003). Sobre a relevância do enegrecimento no movimento feminista, Sueli Carneiro aponta na seguinte citação:

Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; [...] instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras. (CARNEIRO, 2003, p. 03).

Percebe-se então que por conta da experiência histórica da mulher negra ter sido diferenciada da experiência vivenciada pela mulher branca, é necessário que haja pautas a serem discutidas dentro do movimento feminista que contemplem as lacunas que ficaram na história dessa mulher que foi e ainda é, em muitas instâncias, oprimida e explorada.

Essas reflexões acerca do feminismo negro remetem à análise do conteúdo e discurso presentes no poema de Cristiane Sobral, *Não Vou Mais Lavar os Pratos*. O conteúdo do poema, já mencionado neste artigo, tem relação direta com as colocações de Sueli Carneiro e bell hooks em seus textos que discutem feminismo negro e a formação das intelectuais negras.

Para construir uma reflexão sobre o questionamento e a conseqüente ressignificação das imagens das mulheres negras representadas na literatura brasileira, é



importante atentar para a escrita de Sobral, ela traz marcas de subjetivação do sujeito-mulher-negra, bem como revela situações relacionadas ao cotidiano do eu-lírico e suas inquietações acerca dos mais diversos assuntos: amor, relacionamentos, função social da mulher negra, ser intelectual, entre outros. Os versos a seguir exemplificam tal representação do cotidiano:

Não vou mais lavar os pratos
Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler.
[...]
Esqueci de dizer. Não vou mais
Resolvi ficar um tempo comigo
Resolvi ler sobre o que se passa conosco
Você nem me espere. Você nem me chame.
Não vou (SOBRAL, 2011, p.23-24).

Essa subjetivação recai no conceito de autorrepresentação que Conceição Evaristo, pesquisadora e escritora afrobrasileira, discorre no artigo *Da representação à auto-representação da Mulher Negra na Literatura Brasileira* (2005). Autorrepresentação trata da ressignificação de imagens acerca da mulher negra na literatura que, por sua vez, visa combater as imagens, já citadas, relacionadas a uma visão estereotipada. Nessa perspectiva, Evaristo apresenta a importância da autorrepresentação ao afirmar:

[...] Assenhorando-se da “pena”, objeto representativo do poder falo-cêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Criam, então, uma literatura em que o *corpo-mulher-negra* deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como *sujeito-mulher-negra* que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2005, p.54).

Levando em conta a análise do poema e a identificação de discursos sobre dimensões específicas da condição da mulher negra, percebemos o quanto é marcante no poema de Cristiane Sobral, o empenho em construir representações que revertam aquelas que aparecem marcadas por inferioridade e exclusão nas práticas culturais hegemônicas e reafirmadas na literatura brasileira.

Ao tratar da sua relação com as questões que promoveram o seu novo olhar sobre suas escolhas, o eu-lírico afirma que “depois de ler percebi a estética dos pratos, a estética dos traços” para argumentar definitivamente que “os tempos agora são outros” (SOBRAL, 2011, p. 23). Sobral estabelece dessa forma uma nova leitura acerca da sua



vida, que foi possível a partir de suas leituras sobre as construções históricas a respeito do fato de ser mulher negra na sociedade.

4. ESTÁ DECRETADA A LEI ÁUREA: FECHAMENTO DAS REFLEXÕES

“Sempre chega o momento... de sacudir, de investir, de traduzir”. (SOBRAL, 2011, p. 24)

A temática abordada em *Não vou Mais Lavar os Pratos*, como já foi comentado no presente artigo, está relacionado às colocações discutidas no artigo *Intelectuais Negras* de bell hooks. Ao discutir a respeito da relevância do trabalho intelectual para os negros e negras, a pesquisadora fundamenta que “o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes” (HOOKS, 1995, p. 03).

Ainda sobre o fato de ser intelectual no contexto da mulher negra, bell hooks afirma que o trabalho intelectual não deve ser pensado divorciado da política do cotidiano pois, é esse trabalho que permite à ela, enquanto mulher negra, entender a realidade e o mundo à sua volta bem como compreender o concreto (HOOKS, 1996, p. 3). Nessa perspectiva, é possível inferir na análise do poema, que o eu-lírico vivencia um processo semelhante ao afirmar que “depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler” (SOBRAL, 2011, p. 24).

Até o presente momento foi possível constatar que a representação de mulheres negras apresentada por Cristiane Sobral e pautada na autorrepresentação, consiste na imagem de uma mulher insurgente, que visa a emancipação dos atributos comumente associados às mulheres negras no discurso da sociedade hegemônica.

É possível afirmar que Cristiane Sobral assume uma postura de intelectual negra quando, por meio da poesia, lida com ideias que transgredem fronteiras discursivas, e isso porque ela vê a necessidade de fazê-lo.

O trabalho de Cristiane Sobral segue a linha que vem sendo traçada por tantas pesquisadoras/pesquisadores e escritoras/escritores afrobrasileiras/afrobrasileiros, empenhados em promover uma literatura diferenciada, uma vez que esta literatura propõe a desconstrução das representações do negro presente na Literatura Canônica. Souza se refere aos sujeitos que trabalham com a literatura afrobrasileira da seguinte forma:



O afro-brasileiro, portanto, seleciona e reelabora os dados culturais de que necessita para construir um desenho identitário positivo para si e para o seu grupo; tentará, por conseguinte, desvelar o apagamento e o desprestígio constituídos pela ocidentalidade. (SOUZA, 2005, p. 62).

Trago as palavras de Florentina Souza para contribuir nas reflexões finais deste artigo, que leva em conta a análise do poema de Cristiane Sobral. São palavras que complementam este estudo, e que dão mote para a continuação da pesquisa sobre a tão rica e combativa obra da jovem escritora afrobrasileira. Obra que traz em sua estética um aspecto marcante que é o dever de traçar um novo desenho indenitário para o povo afrobrasileiro, em especial, para a mulher afrobrasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

EVARISTO, Conceição. **Da representação a auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira**. *Revista palmares: Cultura Afro-brasileira*. Ano I – numero1 – agosto 2005. ISSN 108 7280

HOOKS, B. **Intelectuais Negras**. *Revista Estudos Feministas*, V.3, nº 2 , 1995, p.454-478.

NOVAES, Adauto. **De olhos vendados**. In: O olhar. [et al] – São Paulo. Companhia das Letras, 1988

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **A Trajetória de Uma Intelectual Negra: Uma Voz Subalternizada?** Salvador, 2011.

SOBRAL, C. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Dulcina editora, 2011.

SOUZA, Erica; SOUZA, Viviane. **A Escrita Feminina Negra de Carolina Maria de Jesus: (impressões de gênero e raça)**. Universidade do Estado da Bahia, 2014.

SOUZA, F. S. **Afro-descendência em Cadernos Negros e jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



EXPRESSÕES EM TENDAS DA FEIRA DE JACOBINA: CRÔNICA DE UMA EX PRESSA

Luzineide Vieira de Sousa (UNEB)

RESUMO: Este texto tem como objetivo indicar/apreciar, por meio dos sentidos e expressões em movimento da cultura, que se produz na feira livre de Jacobina-BA, que através dessas intensidades produzem novos afetos, outras maneiras de perceber, possibilitar e inventar educações. Para tanto seguimos na companhia de Certeau, Bhabha, Brandão, Kastrup e Deleuze. Os caminhos seguidos foi o método experimental, uma cartografia social, na construção dessa feira, que da voz para os afetos que pedem passagem. Assim, utilizamos entrevistas semiestruturadas, fotos e diário de campo. As experiências apontam para uma feira de vários lugares, (re) inventada pelos atravessamentos das culturas e educações, presenciadas nas práticas cotidianas, com novas presenças no mundo, que nos coloca em crise, de pensarmos a educação para fora, à medida que (in) conformamos com a fixação de que há blocos fechados, um espaço único de cultura e de se ensinar e aprender-escola.

Palavras chave: feira livre, práticas cotidianas, entre-lugares

ABSTRACT: This text aims to show / appreciate, through the senses and moving expressions of culture that is produced in the open air market of Jacobina-BA, that through these intensities produce new affections, other ways to perceive, enable and invent educations. For that, we proceed on the company of Certeau, Bhabha, Brandão, Kastrup and Deleuze. The paths followed were the experimental method, a social cartography, in the construction of this fair, which gives voice to the affects that ask for passage. Thus, we used semi-structured interviews, photos and a diary. The experiments point to a fair from different places, (re) invented by the crossings cultures and educations, witnessed in daily practices, with new presences in the world, which puts us in crisis, of thinking education out, as we get conformed or not with the fixation that there were closed blocks, a single area of culture, teaching and learning school.

Key words: Open air market – daily practices – in between places

1. INTRODUÇÃO

A feira livre de Jacobina/BA é um espaço de fluxos constantes, de (des) territorialização e (re) territorialização que permeia movimentos consistentes de gentes que compram, vendem, cantam, dançam, bebem, se divertem, tencionam os lugares, os preços, as roupas, os cabelos. Objetos, conceitos, cheiros, sons, conceitos, pesquisas,



educações, culturas. Misturas a se atravessarem em uma intensidade de criação de formas de expressão para as sensações intransmissíveis.

Pressa demorada que vai se deslocando por entre as tendas da feira por meio de uma crônica, composta a partir de uma conversa longa com André, que, entre tantas outras lindezas no mundo, é coordenador da feira. Crônica-pensamento que busca expressar uma polifonia de vozes que ecoam do eu, do outro, de nós, de um espaço que passa a ser (des) enquadrado e adquire outros sentidos. Sem pressa.

Ex pressa por entre os (entre) lugares que se (de) compõem nesse lugar praticado. O que as imagens e expressões nos dizem dos (entre) lugares (ex) pressos nas práticas cotidianas do povo da feira livre de Jacobina-BA?

Ao interpelarmos as imagens que compõe a feira livre, muitos sentidos e significados são desvelados. Através da perspectiva de Deleuze (1992), nossa prática, entendida conceitualmente como intercessores, colocam em condição de não se refugiar na "reflexão sobre", mas de operar, criar, experimentar, sem estar "agitando velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação, (...) [não se contentando] em limpar, raspar os ossos". Pensando nos estudos da cartografia entendida como uma experimentação do pensamento ancorado no real, experiência compreendida como um saber-fazer, isto é, um saber que emerge do fazer (Kastrup,2010,p.18), com base na construção do conhecimento e da atenção que configura o campo perceptivo do processo em curso. O sentido da cartografia poética é de acompanhamento de percursos, aplicação em processos de produção, conexões de redes ou rizomas.

Assim, o método cartográfico não tem regras a seguir, é um movimento atencional, concentrado na experiência, na localização de pistas e de signos do processo em curso. Cartografar é perceber as coisas através da experiência, do deixar vir e trazer isso à arte de maneira poética.

Deixemo-nos levar pelo movimento da feira. Seu/nosso movimento, fluidez dos in-ventos, das conexões (des) estabelecidas. "Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos..." (DELEUZE, 2003, p.42), Expressões em pressas que já não correm mais. Criações de espaços e encontros, dos afetos potentes que pedem passagem, nos jogando ao mergulho da feira, na feira, trazendo suas pertinências. Re-invenções em Jacobina/BA.



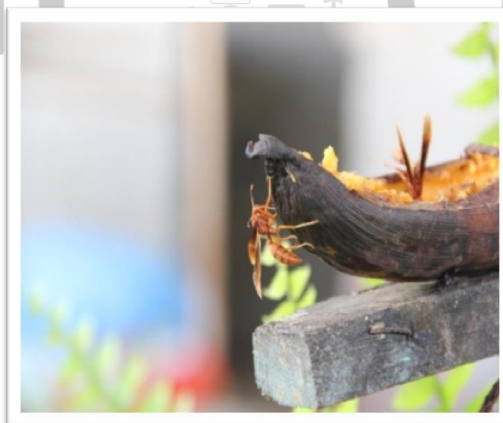
2. A TENDA DOS ENTRE-LUGARES, NOS ENTRE-LUGARES, COM...

Como acontece todo sábado, nos primeiros fios do sol, vou a feira livre comprar rosas naturais. Entro na sua tenda, caminho entre ruelas, encontro evidências de várias culturas, demonstradas nos movimentos, atravessadas pelas etnias e estilos, lugares diversos, de versos, de sons que se transformam em palavras, versada pelas multiplicidades que encontro. Vivencio situações e passagens motivadas pelas expressões gestuais do aglomerado de pessoas, da cultura das roupas, dos corpos, são muitas linguagens e vários discursos, compostos na enunciação dos vendedores. Os movimentos moldam os espaços, tecem os lugares. Não importa se são barracas, boxes, lonas espalhadas ao res do chão, são vestígios de culturas híbridas marcando o espaço para além do capitalizar. Para Bhabha(1998, p.20). “Esses entre-lugares fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação-singular ou coletiva que dão início a novos signos de identidades”.

Assim como Bhabha entrou nessa crônica, entro num espaço conhecido como “beco da morte”, procurando dona Rosa, feirante conhecida como senhora de bons conselhos, amiga e oficiosa na profissão. Sua barraca é cheia de cores e algo chama a minha atenção:

A abelha, no seu pouso suave, finda o barulho de movimentos das barracas.

E eu me esquecia do acaso das circunstâncias, do gosto dos doces, ou o abandono, a voz ou o silêncio... tudo aquilo que fala, passa, emerge, vem ao nosso encontro



Gostaria de estar inspirada, como a abelha, para aproveitar todo pitoresco da paragem, ou do burlesco momento matinal. Eu pretendia apenas captar, das observações do lugar, das situações práticas dos vendedores, algo que respondesse às perguntas elaboradas para a pesquisa. Nas ideias de Certeau (2004, p.201), “o espaço precisa ser vivenciado para poder caracterizar-se como tal, enquanto que o lugar permanece na ordem estável, espaço próprio onde às vivências acontecem”.



Assumo a personagem da abelha, observo a modernidade na feira: são tempos alegres e mestiços de afirmação da vida, em suas enunciações mais intensas de bricolagem, que ressoam por todos os cantos. Na perspectiva do imprevisto, num esbarrar de esquina, encontro-me, com André, meu ex-aluno. Todo elegante, com a imponência de um homem feito, de estilo despojado. Ao cumprimentá-lo, digo logo o que levou-me àquele lugar, e, sem cerimônias ele dispara a falar sobre o encantamento do espaço. A conversa fica tão interessante que proponho gravá-la. Prontamente, ele concorda e afirma estar na feira a mais de 24 anos, tendo começado no serviço de autofalante, o primeiro meio de comunicação de Jacobina, conhecido antigamente como a „voz da cidade“. E, adorando ter me deixado seguir pelo esbarrão do acaso, André me conduz, para conhecer essa mesa de som: de fato, é uma mesa para cena de muitas vozes, o que torna possível a ambivalência do povo da feira com o lugar.

Na imagem ficam as antigas memórias de tempos, onde a passagem, vai abrindo uma maneira de caminhar, na maneira de fazer o presente. Não se resgata um fato histórico. Ele aconteceu, está no passado. Tem-se um presente de traduções do vivido descascado da parede...



“Quando o centro da cidade cresceu, os empresários começaram a reclamar do barulho do som. Então, foi aí, que o som veio parar na feira livre e hoje faz o serviço de utilidade pública”, me contou André.

Ao mesmo tempo, volto o olhar para a esquerda e ao fundo do boteco do Sr. Reinaldo, várias pessoas tomando seu cafezinho matinal, com produtos vindo da fazenda; o leite, as frutas, a manteiga, o queijo, ovos e muitos outros derivados. A algazarra das pessoas, na expressão de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pelo aroma dos sabores. Mal sai um freguês, outro chega e ocupa o lugar com muita euforia. Passo a observá-los. O patrão, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, acerta os serviços do empregado dedicado a sua fazenda. A mulher limita-se a ficar olhando os produtos ao seu redor. Ao seu lado, tem uma mocinha de rosto pintado e de batom roxo, cor de uva. Ainda, vejo um casal nômade que se



aproxima para desfrutar do ambiente e degustar do sabor do café. Volto a conversar com André, que também observa a cena, parecendo querer completá-la, alude:

-Aqui, a maioria são frequentadores assíduos e já estão na terceira geração, assim como os feirantes, principalmente, nos bares e restaurantes.

-Quando chega o sábado, a feira fica lotada ali, aponta André, são os produtores da agricultura familiar que vêm vender seus produtos.

Uma comunidade de quilombolas, que mora nas Grotas e três Coqueiros, (município de Jacobina, a 50 quilômetros), vêm à feira mais para se alegrar do que vender, se encantam pelas manifestações culturais, pelas diversidades de produtos. Perambulamos pela feira e paramos no local em que a capoeira se apresentava:

A capoeira cria textos e constrói seus sentidos... Envolve, devolve, sacode a coletividade. É o sujeito que foge da ordem, transforma, inova, através dos movimentos corporais.



De repente, vejo uma menininha muito atenta aos movimentos dos capoeiristas seduzida pelas braçadas de pernas no ar. A mãe, com admiração nos corpos suados, fica extasiada.

“A feira para essa gente é tão enlevada quanto o carnaval para nós. Essa pluralidade de eventos que acontecem nela. Outro dia, vi a filarmônica. A Faculdade e o teatro enriquecem muito esse lugar”, nos diz André. A efervescência é bastante interessante no encontro dos namorados, do patrão com o empregado, dos amigos que não se viam a décadas, pela singularidade do povo, tão hospitaleiro e festeiro. Continuando com as palavras de André que afirma: “A nossa feira atrai muita gente porque mostra essa diversidade de coisas, preços pequenos e muita animação”. Em sua análise, os produtores ainda vivem o período colonial, que é a subsistência de trazer para feira um produto da sua terra e voltar com outros, fazendo a permuta, a troca sendo a moeda, a própria mercadoria. Bhabha (1998), não por acaso, surge na crônica:



“O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; renova o passado, refigurando-o como um "entre-lugar" contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O "passado-presente" torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (p.27).

Continuamos nossas observações ao acaso (será?) e vamos percebendo a variação de muitos estilos de vida e moda: homens com roupas formais e chapéu, (des) configurando seu poder, um continuum temporal:

O deslocamento que é dado a um lugar que passa a ser observado pelas imagens assume um novo enquadramento e adquire outro significado pelas suas possibilidades e (des) conexões



Aos olhos de André as imagens que reproduzem a feira são a diversidade de cores naturais, sem interferências do humano. As frutas, para ele, têm um encantamento tão grande, que estampam a tela de proteção da máquina de trabalho dele.

Difícil traduzir as cores. Entretanto tentaremos (eu, André, essa crônica) darmos sentidos ao espaço, uma tela que amplie a beleza do lugar.

Imagens que registram a singularidade de um momento dilatam possibilidades de criação para outras ressonâncias.



Caminhos que levam, que trazem, que embalam práticas cotidianas, por onde circulam histórias de vida, trilhas de desejos outros, que não são nem determinados nem capturados pelos enquadramentos.

Estendemos nossa conversa em Certeau (1994), junto às caminhadas pela feira. Vemos o presente se reinventando, lançando possibilidades de olhares e significados, tomando as veredas, ou porque não, ocupando outros lugares da educação e culturas, nos sentidos e expressões em movimento, que na inquietude produzem novos afetos, outros modos de se cogitar e produzir educação.

Por fim, chamo Bhabha (1998), para uma nova forma de pensar a cultura, privilegiando suas relações, seus conflitos sociais, suas minorias, seus grupos excluídos, de tirá-la do enquadramento único, e (des) construir lugares, para criar novos enquadramentos, sentidos diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Trad. M. A. Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Ed.UFMG,1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-Intervenção e Produção de subjetividade**. 3ª reimpressão. Porto Alegre : Sulina, 2014.



SABERES DOCENTES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DOS GRADUANDOS/BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID/UNEB

Márcia Regina Mendes Santos(UNEB)

RESUMO: Este estudo situa-se na confluência de dois temas centrais no campo da formação docente: o desenvolvimento de programas de incentivo e valorização do interesse pela docência entre estudantes de licenciatura e a aprendizagem da profissão. Seu propósito é refletir sobre a experiência de formação diferenciada vivida por discentes do curso de Letras da UNEB inseridos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual a profissionalização docente é vista como um processo interativo e dinâmico que se apoia na prática de saberes específicos. Aliar teoria e prática é fundamental em todas as esferas do conhecimento, sobretudo nas licenciaturas. A iniciação à docência, que não é propriamente um estágio, tem um papel fundamental na formação docente dos alunos do curso de licenciatura, pois oportuniza a sua inserção em sala de aula, antes mesmo do período do estágio, antecipando a experiência com salas de aulas reais, com seus problemas e encantamentos. Assim, nossa pesquisa nasce da experiência em coordenar o Pibid e tem nos mostrado que projetos dessa natureza são uma importante ferramenta no auxílio da práxis pedagógica.

PALAVRAS CHAVE: Pibid; Docência; Profissionalização.

ABSTRACT: This study is located at the confluence of two central themes in the field of educational training: the development of incentive programs and promotion of interest in the teaching of undergraduate students and learning the profession. Its purpose is to reflect on the experience of training differentiated experienced by students of the course Letters of UNEB inserted under the Institutional Program of Exchange Introduction to Teaching (PIBID), in which the teacher professionalism is seen as a dynamic and interactive process that supports the practice of specific knowledge.

Allier theory and practice is essential in all spheres of knowledge, especially in degrees. The initiation to teaching, which is not exactly a stage, has a key role in training teachers of students in undergraduate course, gives opportunity since their inclusion in the classroom, even before the period of the stage, anticipating the experience of classrooms real, with their problems and enchantments. Thus, our research is born of experience in coordinating Pibid and has shown us that such projects are an important tool in helping pedagogical praxis.

KEYWORDS: Pibid; Teaching; Professionalization.



1. INTRODUÇÃO

“O trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação de saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (NÓVOA, 2009)

(...) Um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros... (TARDIF, 2010). Essa pesquisa está situada na confluência de dois temas centrais no campo da formação docente: um programa de incentivo e valorização do interesse pela docência entre estudantes de licenciatura, o PIBID e a aprendizagem da profissão docente no curso de Letras. Nosso interesse está em analisar as ações docentes nas duas situações formativas e refletir sobre a experiência de formação diferenciada⁷ vivida por discentes do curso de Letras da UNEB inseridos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual a profissionalização docente é vista como um processo interativo e dinâmico que se apoia na prática de saberes específicos.

O PIBID é uma ação federal, institucionalizada pelo Decreto nº 7.219/10 e desenvolvida através de projetos institucionais empreendidos por universidades e institutos de ensino superior, selecionados mediante processo público empreendido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta iniciativa tem como diretriz motora a aproximação entre Universidade e Escola Básica no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras e favoráveis ao binômio teoria e prática, destacado como estratégico para estimular o interesse pela docência, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, qualificar a formação acadêmica, elevar a qualidade da escola pública e valorizar o magistério, objetivos explícitos do programa (BRASIL/MEC/CAPES, 2009).

Este programa, que visa estimular o interesse pela docência entre estudantes dos cursos de licenciatura, surge em um cenário social paradoxal: de um lado, a crescente desvalorização da profissão docente, gerando déficits de professores em todas as áreas de conhecimento; de outro, o aumento contínuo da demanda por maior escolarização, em boa parte, decorrente dos processos de modernização acelerada e da globalização

⁷ Esse termo se inspira nas palavras de Perrenoud (2000), quando este argumenta que “diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 9). Assim sendo, formação diferenciada refere-se aos processos de ensino e de aprendizagem que os licenciandos associados ao PIBID têm e que os distingue dos outros do mesmo curso.



presente na economia mundial.

Atuando na coordenação do subprojeto **Linguagem, docência e diversidade: vivências e aprendizagens** (PIBID/UNEB) entendemos que ao criar condições favoráveis para a aproximação do licenciando à escola durante sua formação inicial e ao fomentar processos diversificados de articulação teoria e prática, o projeto pretende fortalecer o processo de socialização profissional do futuro professor mediante aprendizagem duradoura e significativa. O nosso subprojeto PIBID se divide em três eixos: o **Eixo 1** - Leitura, Literatura e Formação do Leitor que pretende focar as atividades de leitura, os processos cognitivos, as implicações sociais e a literatura em sua relação com a formação do leitor, o **Eixo 02** - Texto, Textualidade e Interatividade onde são desenvolvidas as atividades voltadas para os multiletramentos, domínio da escrita e os processos sociais de construção de sentido e o **Eixo 03**- Práticas Pedagógicas, Cultura e Tecnologias – onde são contempladas as ações voltadas para as diversas práticas docentes, as mídias e as tecnologias da informação e da comunicação.

O referido subprojeto tem por objetivo oportunizar ao graduando o aprendizado da docência por meio da ação partilhada; desenvolver atividades inovadoras de aprendizagem a partir dos eixos de organização do trabalho; promover práticas e projetos escolares de natureza transversal articulando os eixos; intervir sobre as dificuldades de aprendizagens dos alunos; propiciar a leitura, a análise e a produção de textos de diferentes gêneros e temáticas visando à interação social; desenvolver atividades de leitura e escrita favorecendo a formação intelectual dos alunos do ensino fundamental e médio de modo relacionado com o conteúdo das diversas disciplinas do currículo escolar para finalmente organizar formas/espacos de socialização das aprendizagens dos alunos entre si e com a comunidade externa.

As atividades do subprojeto se desenvolvem a partir dos princípios de interação, coparticipação e transversalidade uma vez que a construção do conhecimento deve ser entendida como fato processual, em interação com o meio, situado no tempo e relacionado entre as várias temáticas e áreas do conhecimento.

A formação docente é entendida como fruto da ação partilhada entre sujeitos e destes com a cultura e a comunidade e a formação teórica deve se dá de modo contínuo e integrado com as vivências docentes, visando à profissionalização do graduando de Língua Portuguesa, inspira-se nas teorias da linguagem de base interacionista e na ideia da abordagem intercultural (FLEURI,2001) como construtora de um *ethos* educacional contemporâneo.



A partir do que expusemos sustentamos a necessidade de compreender a constituição da profissionalidade docente nos 30 bolsistas, futuros professores a partir da participação destes no PIBID como bolsistas de iniciação à docência. Investigar até que ponto a participação no projeto funciona como catalizadora e integradora das experiências formativas proporcionando conhecimentos, saberes e experiências, ou seja, saber quais as competências para o ensino esses licenciandos utilizam para o trabalho docente.

Por isso, essa discussão será conduzida a partir do que perceberemos no trabalho docente no ensino de língua quando o bolsista-licenciando (sujeito da pesquisa) pratica suas ações dentro da sala de aula na execução do projeto. O foco desta investigação nos chama a atenção uma vez que o estudo ora apresentado recai sobre a compreensão de como os saberes em português (MENDES, 2008) do ensino e formação da docência para o magistério no Ensino Básico e Médio em Língua Portuguesa, promovidos no âmbito do curso de licenciatura em Letras da UNEB tem sido aperfeiçoados pelo PIBID.

A preocupação com o assunto se dá uma vez que a nossa trajetória formativa e profissional enquanto professora de Estágio, Prática Pedagógica e Estudos Linguísticos, atuando como Coordenadora de Área do subprojeto de Letras PIBID/UNEB desde 2009, contextos decisivos no delineamento do objeto de análise desta pesquisa, nos deparamos diante de condições tão adversas como em que se encontra atualmente a profissão docente, parto do pressuposto de que o advento do PIBID tem oportunizado a aprendizagem de vivências diversificadas, favorecendo uma melhor compreensão da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação inicial. Assim sendo, tem promovido à constituição de saberes docentes, sobretudo experienciais, uma vez que, conforme a literatura ressalta, é pelo exercício prático reflexivo que se dão os processos de fortalecimento da identificação com a carreira docente e o aprimoramento de um repertório profissional (TARDIF, 2010).

Diante dessa compreensão, questiona-se: qual a contribuição da proposta formativa do PIBID/LETRAS/UNEB para os saberes do ensino em língua? Os saberes da docência promovidos no âmbito do curso de licenciatura em Letras têm sido aperfeiçoados pelo PIBID? De que maneira as ações vivenciadas na aplicação do projeto contribuem para os processos de identificação profissional dos licenciandos/bolsistas do curso de Letras?

Estas questões gerais se desdobram em algumas hipóteses:



- a) De que a articulação teoria e prática é promovida no âmbito do Subprojeto PIBID/UNEB de Língua Portuguesa;
- b) De que as estratégias didático-pedagógicas que os licenciandos/bolsistas ID vivenciam no Subprojeto e identificam como as mais significativas para o ensino de língua incidem sobre a formação dos saberes docentes;
- c) De que as situações (teóricas/práticas) que os licenciandos/bolsistas têm compartilhado quanto à elaboração de saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais são fundamentais para constituição da profissionalidade docente.

2. A DIALOGICIDADE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

As discussões sobre como se ensina e se aprende, ou como se deve ensinar e aprender uma língua têm sido centrais para pesquisadores e professores uma vez que refletem, através das ações empreendidas em sala de aula e também fora dela, as marcas da abordagem que orienta a prática pedagógica. (Mendes, 2008)

A educação se justifica como compreensão, reflexão e ação perante a realidade. O ato pedagógico é compreendido como práxis quando teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia (FREIRE, 1997).

Do ponto de vista conceitual, o projeto fundamenta-se principalmente nas formulações de Tardif (2010) sobre os saberes docentes; de Formosinho (2009) sobre a aprendizagem da docência; e de Pimenta (2002) sobre a articulação teoria e prática.

A presente pesquisa também se apoia nos estudos sobre a epistemologia da prática baseada na reflexividade, aporte que consideramos apropriado para o tema desse estudo. A epistemologia da prática baseada na reflexividade tem se configurado como uma perspectiva fértil para pensar sobre a profissão docente, ainda que ela não tenha surgido para investigar as experiências do professorado na sala de aula, nem tampouco sua formação. O crédito de “principal formulador” (PIMENTA, 2008, p.18) dessa abordagem tem sido atribuído ao professor Donald Schön. Porém, quando, a partir dessa perspectiva, a temática tratada é a formação dos professores, surgem ao lado do nome de Schön, outros formuladores, como Zeichner, também dos Estados Unidos, Gómez e García da Espanha, Nóvoa e Alarcão de Portugal (SOUZA e MARTINELI, 2009).



A categoria “prática reflexiva” assume relevância essencial na perspectiva elaborada por Schön (2000), de forma que, no seu pensamento, ela aparece em todos os momentos do processo de elaboração do conhecimento profissional. As insígnias “conhecer-na-ação”, “reflexão-na-ação” e “reflexão sobre a reflexão-na-ação” estão no cerne dessa categoria.

Pimenta (2008) encontra alguns problemas na elaboração da epistemologia da prática baseada na reflexividade, tal como foi elaborado por Schön, e aponta cinco possibilidades para superá-los: partir da perspectiva do “professor reflexivo” para o “intelectual crítico reflexivo”; sair da “epistemologia da prática” para a “práxis”; abandonar a ideia de “professor-pesquisador” e aderir a “realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos professores da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade”; Promover o “desenvolvimento profissional” ao invés da formação baseada no “deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo”; e por último reforçar a escola e o coletivo no desenvolvimento profissional dos professores ao invés da “formação contínua que investe na profissionalização individual” (PIMENTA, 2008, p.43-44).

Avançar nessa perspectiva desponta com desafios aos educadores que defendem a docência como profissão que requer saberes específicos, cuja aprendizagem funda-se na dialética teoria e prática que sustenta a práxis.

A docência como atividade de ensinar envolve toda a amplitude que o conceito de ensino contém ou pode conter, dependendo da concepção que lhe é atribuída. Ensino como atividade educativa, inserida na prática social, em que o aluno desenvolve ativamente, conhecimentos, habilidades diversas, formas de conhecer e interagir com o mundo, convicção e forma de agir pela mediação do professor. É constituidora da identidade profissional do professor. Embora essa identidade se vincule ao conhecimento (e também atuação profissional) em determinada área de estudos. O fato de ensinar e, ensino está sendo entendido aqui como espaço de incertezas; espaço de cultura(s); espaço de trabalho pedagógico/metodológico; espaço em que o professor contracena com o conhecimento; com a pedagogia e a didática, com a realidade e com o processo de aprendizagem dos alunos e o seu próprio.

A profissionalidade docente se refere a um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho de suas funções em um determinado momento histórico (BRZEZINSKI, 2002, apud d’ÁVILA, 2012 P.21). Saberes estes que evoluem e se ressignificam no exercício da profissão. A característica da profissionalidade é a sua



instabilidade, dado que se constrói progressivamente em contextos específicos. É enquadrada por um sistema de referências ou código de ética, garantindo, assim, a finalidade social da atividade profissional. (LESSARD E TARDIF, 2003) e está estreitamente relacionada à construção identitária dos professores.

Entendendo, então, a profissionalidade como esta capacidade de mobilizar saberes, competências e valores profissionais no próprio exercício da profissão, no caso da docência, a formação se dá nos cursos de licenciatura e é sustentada pelos componentes didáticos (prática pedagógica e estágios), porém sabemos que o ensino desses componentes curriculares não parece incidir significativamente sobre o desenvolvimento de saberes e práticas efetivas exigidas no campo profissional (d'ÁVILA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para abordar o caminho da investigação, procuraremos compreender como a experiência formativa do PIBID/UNEB intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos do curso de Letras. Aprender uma profissão na contemporaneidade envolve, a nosso ver, além das habituais dimensões cognitivas e simbólicas afetivas, emergir no entrelaçado social instável das significações do trabalho, e, por conseguinte, na contraditória dinâmica valorização/desvalorização dos saberes e conhecimentos cada vez mais efêmeros diante das rápidas e inovadoras tecnologias digitais e interativas que estamos vivenciando atualmente.

Uma vez que esta pesquisa pretende analisar a constituição da profissionalidade docente e reflexividade nos graduandos de Letras da UNEB e a influência da participação desses discentes no PIBID, definimos a pesquisa como sendo de cunho qualitativo, entendendo-a como mais apropriada aos argumentos que visamos desenvolver. A abordagem qualitativa tem sua procedência nas concepções que reivindicam metodologias que consideram, sobretudo, a interpretação dos processos dos fenômenos e não somente a observação, a mensuração e a definição de uma realidade. A temática da aprendizagem da docência a partir do fomento do PIBID na formação inicial em um curso de licenciatura, objeto deste estudo, remete-nos, entre outros elementos, para os significados que os protagonistas neles envolvidos atribuem as suas vivências. Em outras palavras, esse estudo não poderá deixar de reconhecer as crenças, valores e



expectativas atravessadas nos contextos implicados na elaboração dos saberes da profissão pelos licenciandos de Letras a partir de uma abordagem intercultural, uma vez que busca o respeito e a integração entre os grupos.

A busca de subsídios que contribua para o percurso da pesquisa, visando a compreender a experiência particular dos licenciandos de Letras nos levará a trabalhar com o Estudo de Caso. De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p. 274), “o estudo de caso é um método de pesquisa que se refere ao levantamento aprofundado de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos”. Nesse sentido buscaremos na coleta de dados interpretar a perspectiva dos sujeitos, quanto às contribuições que o PIBID permita a para formação inicial e iniciação à docência.

Como instrumentos de pesquisa, escolheremos a técnica de entrevistas qualitativas: estruturadas e semiestruturadas e análise documental (os relatórios do PIBID), recorreremos também ao processo de triangulação metodológica dos dados, A “triangulação” constitui, inegavelmente, uma dessas novas perspectivas no campo metodológico utilizando-se de mais de um instrumento de coleta, com diferentes sujeitos sobre o mesmo objeto de estudo. Sendo assim, temos a perspectiva dos bolsistas (discentes), professores supervisores (Escola Básica) e coordenador de área (Docente Universitário) referente às contribuições do PIBID para formação e iniciação à docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, JCP. **Professores profissionais, comunicativos e reflexivos.** *Revista horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, Ed. UNB, vol 02, 2004.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação; CAPES: (2009). Portaria Normativa CAPES n.122 - CAPES: (2009): **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:** Edital CAPES/ DEB N° 02/ 2009 – PIBID. Brasília, 25 de setembro de 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização.** *Artmed*, 2005.

D'ÁVILA, C.M. (org). **Didática e Docência na Educação Superior: Implicações para a formação de professores.** Papirus Ed. 2012.



DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). IN: CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009. Lisboa, PT.

FLEURI, Reinaldo Matias (org). **Educação intercultural: mediações necessárias**. RJ DP&A, 2003

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto Editora, 2009, p. 9-16.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDES, E & CASTRO, M. L. S. (org). **Saberes em Português: Ensino e Formação Docente**, Pontes, 2008.

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

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.17- 52.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Eliene Maria. **PIBID/UNEB como Política de Formação Inicial e Continuada de Professores: potencialidades e desafios. II Seminário Baiano de Licenciaturas**. Universidade do Estado da Bahia. UNEB. Instituto Anísio Teixeira. IAT. Salvador, 05 e 06 de junho de 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. & LESSARD, C. **O trabalho docente**, Ed. Vozes, 9ªed, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



VEIGA, Ilma P. Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

_____. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papyrus, 2008. p.13-22. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.





UMA EXPERIÊNCIA DE LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA: LEITURA MULTIMODAL VERSUS LEITURA SEMIÓTICA

Maiara Gonçalves Cerqueira
(UNEB - DCH IV)
Regivânia Almeida Moreira Lima
(FACINTER – Curitiba)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal promover uma discussão sobre a prática da Literatura nas aulas de Língua Inglesa. Pretende-se com esse trabalho relatar as experiências vivenciadas por meio do subprojeto PIBID-INGLÊS: *"The Book is On/Above/Under/Beside the Table: Pela Construção de Práticas Pedagógicas Reflexivas e Contextualizadas no Ensino de Língua Inglesa"*, aplicadas na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, do município de Jacobina-Bahia, com o propósito de desenvolver atividades voltadas para a área de literatura nas aulas de Língua Inglesa no ensino fundamental II, explorando a leitura multimodal e semiótica do texto escrito e das HQs. Dessa forma, aspectos teóricos relacionados ao que se entende por Literatura, semiótica e cultura visual: Izarra (2002), Nutal (2003), Kress e Van Leeuwen (2001), Santaella (1983), Joly (1996), Mirzoeff (2003), Hernández (2003), que são aqui discutidos. Portanto, este artigo propõe refletir acerca da literatura nas aulas de Língua Inglesa que podem proporcionar o conhecimento de novas culturas e contribuir para o processo de desenvolvimento do senso crítico dos alunos, permitindo a vivência de práticas de interações comunicativas reais do mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura visual, Literatura, Leitura multimodal, semiótica.

ABSTRACT: This article aims to promote a discussion on the practice of literature in English classes. This way, we intend through this work report the experiences by means of participation on the subproject THE BOOK IS ON / ABOVE / UNDER / BESIDE THE TABLE: *pela construção de práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas no ensino de língua inglesa, applied at School Padre Alfredo Haasler, city of Jacobina-Bahia, In order to develop activities in area of literature in English classes in the middle school, exploring the multimodal reading and semiotic, written text and comic books. Thus, theoretical aspects related to what is meant by literature, semiotic and visual culture, such as: Izarra (2002), Nutal (2003), Kress and Van Leeuwen (2001), Santaella (1983), Joly (1996), Mirzoeff (2003) Hernández (2003), which are discussed herein. Therefore, this article aims to reflect on literature in English classes that can provide knowledge of new cultures and contribute to the development process of critical thinking of students, allowing the experience of real practice in communicative interactions of the contemporary world.*

KEYWORDS: Visual culture, Literature, Multimodal Reading, Semiotic.



1. INTRODUÇÃO

Devido ao intenso desenvolvimento de novas mídias e tecnologias, há uma constante preocupação da escola para inserir tais recursos no ambiente escolar para propiciar o ensino e a aprendizagem. Desse modo, cabe a escola o papel de investir em estratégias e recursos de ensino, com o propósito de tornar as aulas mais atrativas e motivadoras, a partir da utilização de uma linguagem multimodal, com o objetivo de promover uma maior interação entre professor e aluno.

A linguagem multimodal pode ser compreendida como a linguagem que integra imagem, texto, som e animação. Desta forma, todo esse conjunto trabalha na construção dos significados da comunicação social, representando uma vantagem para o contexto educacional, e, além disso, contribui para o processo de aprendizagem, almejando assim, tornar o aluno um leitor crítico-reflexivo, atuante em seu próprio processo de aprendizagem.

A utilização de múltiplas modalidades em sala de aula de Língua Inglesa por meio de recursos como filmes, músicas, imagens, entre outros. Além do texto escrito, a inserção da imagem tem desempenhado importante papel para o ensino de Línguas. A representação do texto visual é constituída pela nossa relação com a sociedade. Dessa forma, a multimodalidade torna-se fundamental para analisar a inter-relação entre o texto escrito e visual com o seu leitor.

No presente trabalho, será abordada a relação entre aluno-leitor no contexto de sala de aula de língua inglesa por intermédio de uma atividade de leitura constituída por uma linguagem multimodal.

2. COMO DEVE SER TRABALHADA A LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA

A literatura nas aulas de língua inglesa deve ser uma ferramenta útil para os professores, pois ela apresenta um material rico, que proporcionará algumas vantagens como: percepção do aluno como ser humano e como cidadão; levará o aluno a conhecer novas culturas estrangeiras, permitindo um mergulho em sua própria cultura, desenvolvendo assim um trabalho interdisciplinar. Ou seja, um trabalho pautado na literatura possibilitará ao aluno ir muito mais além do que um simples conhecimentos de



regras e habilidades da língua inglesa. Possibilitando que os alunos vivenciem práticas de interações comunicativas reais, melhorando com isso, o nível de conhecimento e o seu senso crítico.

De acordo com Izarra, “não devemos nos preocupar apenas com o ensino da língua estrangeira, mas dar aos estudantes ferramentas para que com ela eles construam novas formas de conhecimento” (2002, p.1). Diante do exposto, percebemos que é de extrema valia o professor de língua inglesa utilizar a literatura em suas aulas não de forma limitada e reducionista a simples aplicação de exercícios mecânicos ligados às estruturas básicas da língua. Ela tem que proporcionar um maior arcabouço no qual possibilitará o aluno a conhecer novas culturas e refletir sobre narrativas sociais e históricas, permitindo a possibilidade do discente construir a sua própria história.

Mas na realidade, muitos professores de língua inglesa valem-se das dificuldades existentes nas escolas como: problemas de estruturas, baixos recursos para o planejamento e execução das aulas, carga horária fragmentada e alunos desinteressados, para a não aplicação da literatura em suas aulas, perdendo com isso, momentos de construções de significados, pautado na abordagem de questões culturais que elevará o senso crítico dos alunos através da percepção de mundo e interação, tornando o aluno um cidadão mais crítico e atuante na contemporaneidade.

3. ABORDAGEM TEÓRICA DA RELAÇÃO LEITOR/TEXTO E CONHECIMENTO PRÉVIO NA LEITURA.

A leitura constitui um mecanismo que é processado tanto por códigos verbais quanto visuais. A leitura é um modo de expressar significado ao texto ou a uma imagem. O mesmo texto pode provocar um conceito diferente para cada leitor, de acordo com a realidade de cada um, ou seja, as experiências vivenciadas por cada leitor. O ato da leitura não é simplesmente enxergar a palavra escrita, e sim, mergulhar nos significados que estão ocultos no texto. Nesse sentido, Leffa, 1996, p. 10. Afirma:

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.



Diante do que foi exposto acima, percebe-se que a leitura não é apenas um modo de compreender o sentido do texto, ou entender as palavras contidas nele. Para que aconteça uma real compreensão da leitura, é necessário que o leitor ative seu conhecimento prévio de mundo que ele possui. Esse conhecimento prévio na leitura é discutido por Leffa (1996) como esquemas, que são estruturas de conhecimentos que vamos acumulando ao longo da vida. Tais estruturas são fornecidas pelo material linguístico e textual que adquirimos.

Os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras. (Leffa, 1996, p.34)

Ainda na concepção de Leffa (1996, p.36), O esquema não está solto dentro da nossa estrutura cognitiva, mas faz parte de uma rede, entrelaçando-se com outros esquemas. O acionamento pelo leitor do esquema geral, para que possa depois colocar os demais elementos pertinentes, é um passo essencial para a compreensão de um texto.

Segundo Joly (apud ALDERSON, 1984) diz que o sucesso em ler em uma língua estrangeira depende essencialmente da habilidade de leitura em língua materna e não do nível de conhecimento de inglês do aluno. Afirma ainda que ler em língua estrangeira requer a transferência de habilidades, e não a aprendizagem de novas. É nesse sentido que Nuttall (2003) e Aebersold & Field (1997), abordam os dois tipos complementares de processos de informação usados na leitura de textos: o processo topdown (ou descendente) e o processo bottom-up (ou ascendente). Segundo Nuttall (2003), estes processos são normalmente inconscientes, mas podem ser adotados como estratégias conscientes por um leitor ao abordar um texto difícil.

Para refutar essa ideia, Leffa, (1996, p 15) discute que a compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. Usando os traços mais salientes da página a ser lida título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc. o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las, desde o nível do discurso até o nível grafo fonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais.

Esse processo de interação do leitor com o texto que aborda o top-down e bottom-up faz com que a leitura seja compreendida, pois, implica o conhecimento



linguístico, ativação do conhecimento prévio, juntamente com o conhecimento de mundo.

4. A INSERÇÃO DO TEXTO IMAGÉTICO (HQS) NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA PRODUÇÃO DE SENTIDO

Para Joly (1996), entre as teorias que podem abordar a imagem (teorias em matemática, em informática, em estética, em psicologia, em retórica, em sociologia, entre outras), a que melhor consegue conceituar a imagem em suas categorias funcionais, é a teoria da semiótica. A autora enfatiza como essencial, para a compreensão da imagem, o fato dela ser heterogênea, abrangendo, dentro de um limite, diferentes categorias de signo: tanto as imagens, no sentido teórico do termo (signos icônicos, analógicos), quanto os signos plásticos e os linguísticos que estão relacionados à linguagem verbal.

Na concepção de Santaella & North (1999), é por meio da semiótica que se consegue inserir no interior de qualquer imagem e desvendar, interpretar e traduzir possíveis mensagens. Partindo desse pressuposto, ao utilizar as Histórias em quadrinhos, na sala de aula, pretende-se ensinar o aluno a perceber os conteúdos temáticos, tanto no texto verbal, como no visual. Com o intuito de objetivar uma melhor definição a cerca da semiótica, Santaella (1983, p. 13) a define como:

A ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido ou, simplesmente, [...] é a ciência dos signos.

Dessa forma pretende-se estabelecer uma relação com a função da imagem nas Histórias em Quadrinhos. Observando o valor pragmático na compreensão da imagem, ou seja, sabendo que as informações culturais são requeridas em sua interpretação. Com o intuito de enfatizar esta concepção, Silveira (2005) aponta:

“... entre as vantagens de um texto constituído por imagens, de acordo com alguns teóricos, destaca-se o fato de ele ser universal, pois vence a barreira da linguagem, podendo, através de um entendimento imediato, ser compreendido por pessoa de línguas e culturas diversas.” (SILVEIRA, 2005, 113).



É importante ressaltar que o texto imagético, nesse caso, as Histórias em Quadrinhos, é uma ferramenta de fácil compreensão para os alunos nos textos literários de Língua Inglesa, pois, eles conseguem desvendar os significados das imagens tendo a semiótica como aliada para a produção de novos sentidos.

5. APLICAÇÃO DA LEITURA MONOMODAL DO TEXTO LITERÁRIO (THE BLACK LAGOON) À PRODUÇÃO DE TEXTO MULTIMODAL.

A aplicação da leitura monomodal do texto (The Black Lagoon) fez parte da sequência didática aplicada na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler na turma da 7ª série matutino, que teve como objetivo o estudo da literatura do gênero contos de terror, que fez parte do projeto da I Unidade voltado para a área de literatura que englobasse os diversos gêneros textuais. A sequência didática (SD) foi composta por cinco etapas respectivamente: Exibição de trailers de filmes de terror; apresentação em slide sobre contos de terror (principais escritores, vocabulário desse gênero textual, e adaptações cinematográficas); explanação das estratégias de leitura (*skimming and scanning*); trabalho com o texto The Black Lagoon; apresentação em slide sobre as características que constituem as Histórias em Quadrinhos (HQs), e para finalizar, a produção de um texto do mesmo gênero.

Na primeira etapa, apresentamos alguns trailers de filmes de terror para que os alunos pudessem identificar o gênero a ser trabalhado e expor seus conhecimentos prévios sobre o tema; Depois seguimos com apresentação de slide contos de terror, expondo as características dos mesmos.

Durante a segunda etapa, trabalhamos as estratégias de leitura (prediction, skimming e scannig) para possibilitar o aluno a interpretar e compreender por meio das questões solicitadas sobre o texto monomodal 'The Black Lagoon', e tradução do texto em grupo. Em sequência trabalhamos o slide sobre HQs, explanando as características dos mesmos, na sequência eles transformaram o texto The Black Lagoon em HQs.

Percebemos que esse trabalho obteve uma ótima aceitação, pois os alunos se mostraram bastante interessado pelo tema, fazendo conexões dos trailers com alguns filmes que assistirem ou livros que já tinham lido, permitindo com isso uma interação e troca de conhecimento. O trabalho foi sequenciado de forma participativa da produção



do texto multimodal (HQs) á partir da leitura e compreensão do texto monomodal The Black lagoon.

6. APLICAÇÃO DA LEITURA MULTIMODAL (HQS) – THE BLACK LAGOON – COM ÊNFASE NA LEITURA SEMIÓTICA.

A aplicação desta 2ª fase foi feita na mesma turma, dando ênfase ao texto multimodal por ser um instrumento semiótico que faz parte das interações sociais e sendo objeto de estudos nos tempos atuais.

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como filmes de ação, onde ação é dominante, como música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (Kress e Van Leeuwen, 2001, p.20).

A multimodalidade é um aparato da contemporaneidade, pois os sujeitos que nasceram na era das TICs, lidam com as mesmas no mesmo espaço e tempo. Então, cabe à escola cumprir o sua função de mediar esses saberes e atividades. Em sequência, houve a escolha das Histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos. Selecionamos a HQ que apresentava maior riqueza de detalhes (cores, representações gráficas, texto) Desse modo, retiramos propositadamente a legenda da história para possibilitar aos alunos uma nova leitura do texto multimodal, pois nessa fase faríamos uma leitura apenas das imagens, por intermédio do HQ, provocando novas visualidades, principalmente no mundo em que somos bombardeados pelas imagens, pois segundo Mirzoeff (2003) a visualização é a característica do mundo contemporâneo. Diante do exposto devemos apossar-se da Cultura Visual, denominado por Fernando Hernández como um novo campo de estudo:

“[...] (a) um campo de estudo que indaga sobre as práticas de olhar e os efeitos do olhar sobre quem olha, (b) um guarda-chuva sob o qual se incluem imagens, objetos e artefatos do passado e do presente que dão conta de como vemos e somos vistos; e (c) uma condição cultural que especialmente na época anual, marcada por nossas relações com as TICs, afeta o modo como vemos a nós mesmos e ao mundo” (Hernández, 2010, p. 77).



Como foi citado acima, percebemos a necessidade de reorganizar os nossos currículos escolares, para possibilitar novas visualidades e andarmos em consonância com essa nova forma de ensinar e aprender no mundo atual.

Inicialmente colocamos a primeira imagem com o título “The Black Lagoon” com o som de fundo (trilha de terror), para provocar algumas sensações, seguindo das perguntas: O que vocês estão sentindo nesse momento? Vocês já viram esse título em algum lugar? A partir daí além das sensações descritas pelos alunos, eles automaticamente ativaram o seu conhecimento prévio.

Depois, fizemos uma breve apresentação do objetivo do trabalho que era fazer uma leitura semiótica e pedir que eles pudessem analisar o HQ de uma forma bem diferente da leitura do texto monomodal, pois agora eles iriam ler o texto multimodal, preocupando-se em criar novos significados e leituras. Apresentamos na sequência os quadros separadamente, elencando algumas questões, tais como: Qual o elemento central desta imagem? O que ela representa? Observe as cores utilizadas, o que elas provocam? O foco dado à imagem modifica o sentido na produção? Qual a informações que se quer transmitir? E a que não quer transmitir.

Para finalizar, os alunos em duplas foram solicitados a produzirem uma nova versão, após a leitura do texto multimodal, essa versão teve como base a semiótica permitindo os alunos a serem protagonistas do seu próprio texto, texto que foi feito de uma forma crítica, tendo como base o conhecimento prévio, de mundo e troca de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão do aluno no mundo da literatura nas aulas de Língua Inglesa no ensino fundamental, fez com que eles vivenciassem a prática de interações comunicativas reais, além de possibilitar um maior conhecimento de mundo e uma percepção crítica da sua cultura e a do outro. Além de propiciar uma pedagogia de multiliteramentos, levando em conta as experiências dos alunos, seja na leitura e interpretação do texto monomodal, na produção dos HQS (texto multimodal), análise da leitura semiótica ou nas produções textuais, que possibilitaram a transmutação, na qual os alunos produziram textos de vários gêneros como: social, político e crítico.



Portanto, todas as ações aqui descritas permitem refletir sobre a utilização da literatura nas aulas de Língua Inglesa com os seus vários desdobramentos dentro das diversas leituras seja monomodal, multimodal e semiótica, servindo como incorporação de novas práticas letradas que permitiu a junção entre as evidências teóricas e as evidências empíricas nos diversos momentos das aplicações das atividades. Fazendo com que os alunos integrassem os seus conhecimentos práticos da vida cotidiana da contemporaneidade, levando-os ao verdadeiro protagonismo juvenil.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **De La alfabetización visual AL alfabetismo de La cultura visual**. Universidade de Barcelona – Portugal. 1-5 Marzo, 2006.

IZARRA, Laura P. Zuntini de. **Historicizing the English Text**. The Teacher's magazine. Año II. Nº37, 2002:21, ISSN 1514-142X

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa, ED. 70, 2007. Digitalizado por SOUZA,R.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London; New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MIEZOEFF, N. Una introducción a La cultura visual. Barcelona: Paidós, 2003. Disponível em: < <https://bibliodarq.files.wordpress.com/2013/11/4c-mirzoeff-n-una-introduccion-a-la-cultura-visual-primera-parte.pdf> > Acesso em 10 de Set de 2015.



NUTTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. Macmillan Heinemann, 2003.

SANTAELLA, Lúcia & NOTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**, São Paulo: Iluminuras. 1999.

SILVEIRA, Jane R. Caetano. **A imagem**: Interpretação e comunicação. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/282> Acesso em 10 de Set de 2015.





LEITURA CRÍTICA E POLÍTICA PÚBLICA: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER.

Maria da Hora Silva Gonçalves (UFBA)

Resumo: O presente artigo faz uma breve abordagem acerca dos caminhos e descaminhos da leitura como prática social e de dispositivo de transformação social. A leitura é interação, informação e formação, daí a necessidade de se pensar em uma prática mais crítica que abra espaço para análises e debates, porém o que se precisa mudar nesse processo, é a forma de tratamento que se tem dado ao tema. O que comporta o discurso sobre leitura, as iniciativas que estão em voga, à disposição que a sociedade tem para lidar com essa questão e o papel das escolas e dos educadores frente a essas urgências.

Palavras – chave: Leitura e Escrita; Literatura; Política Pública; Práticas sociais.

Abstract: This article presents a brief overview about the paths and detours reading as a social practice and social transformation device. Reading is interaction, information and training, hence the need to think of a more critical practice to open space for analysis and debate, but that needs to change in this process is the form of treatment that has been given to the subject. What carries the discourse on reading initiatives that are in vogue, provided that the company has to give you with this issue and the role of schools and educators face these emergencies.

Keywords: Reading and Writing; Literature; Public Policy; Social Practices

1. INTRODUÇÃO

A relação entre os homens em uma sociedade de classes se dá pela dominação, opressão e exploração. Por isso, ler criticamente significa possibilitar a este homem, por exemplo, fazer essa reflexão. Em uma sociedade fundamentalmente desigual, a transformação do ser humano pela leitura pode gerar a consciência de seus direitos políticos e sociais. Segundo Bakhtin (2006), a palavra é um instrumento de mudança, por produzir lentas acumulações de sentido, que ainda não tiveram tempo de adquirir novas qualidades ideológicas e que, por isso, é capaz registrar fases transitórias mais íntimas e mais efêmeras das mudanças sociais. É claro, que essa mudança, implica em uma ação que se quer transformadora e consciente, logo, essa nova práxis será



consequência de um agir intencional que visa a transformação da realidade sociocultural desse sujeito. Segundo Cortella (2009), não há humano fora da cultura, uma vez que nós humanos, somos também produtos culturais, por isso, quando a sociedade muda a cultura também muda.

Conforme Silva (1998), a leitura possibilita ao homem participar e mudar a vida em sociedade, através da aquisição, transformação e da produção do conhecimento. Todavia, essa concepção precisa ser vinculada de forma concreta às práticas pedagógicas que favoreçam o crescimento e formação deste homem em quanto sujeito-leitor. A leitura é prática social, e os seres humanos são por natureza, capazes de praticar leituras diversas e em diferentes possibilidades, essa condição faz parte da sua capacidade cognitiva. Para Freire (2009), por ser de natureza política, o processo educativo não é neutro e o ato de ler tem o poder de transformar o indivíduo e a sociedade.

De acordo com o PNLL, Plano Nacional do Livro e da Leitura:

A leitura e a escrita são encaradas aqui como práticas essencialmente sociais e culturais, expressão da multiplicidade de visões de mundo, esforço de interpretação que se reporta a amplos contextos; a leitura e escrita são duas faces diferentes, mas inseparáveis de um mesmo fenômeno. (PNLL, 2014, p. 15).

A leitura é uma atividade processual que promove o autoconhecimento e o conhecimento do outro, mais que atribuir sentido, a habilidade da leitura irá despertar no sujeito, o conhecimento do mundo e a habilidade da escrita, uma vez que a ação da primeira é essencial para o desenvolvimento da segunda. Ambas, práticas sociais e culturais serão aprimoradas ao longo da vida do estudante/ sujeito/ leitor.

2. PNLL – UMA POLÍTICA DE FOMENTO AO LIVRO E À LEITURA

O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) foi criado em 2006, no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do ministro da Cultura Gilberto Gil, pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com o objetivo de fomentar à prática da leitura, bem como a popularização do livro e valorização dos espaços de leitura. Um dos principais desafios dessa política de Estado é tornar a leitura um patrimônio de todos os brasileiros, constituído como direito social e de responsabilidade do governo federal em diálogo com a sociedade e setores:



O Plano como aqui se vê configurado é produto do governo federal de construir políticas públicas e culturais com base em um debate com a sociedade e, em especial, com todos os setores interessados no tema. Sob a coordenação dos Ministérios da Cultura e da Educação, participaram do debate que conduziu á coordenação deste documento representantes de toda a cadeia produtiva do livro – editores, livreiros, distribuidores, gráficas, fabricantes de papel. Administradores, gestores públicos e outros profissionais do livro – bem como educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em livro e leitura, organizações da sociedade, empresas publicas e privadas, governos estaduais, prefeituras e interessados em geral. (PNLL, 2014, P. 3).

Nesse sentido, é de ordem governamental a garantia do acesso à leitura, implicada como necessidade básica e essencial para transformação social. Trata-se, portanto, de uma proposta democrática e pluralista no âmbito de fazer valer a eficácia dessa política. Porém, foi em 2013 na III Conferência nacional da Cultura, e por meio de votação, que foi escolhida entre outras propostas a 3.10 que pretendia a aprovação e a regulamentação do Plano nacional do livro e da leitura garantido como direito social e cultural que de fato assegurasse o acesso ao livro, á leitura, à literatura, bem como o fortalecimento das bibliotecas publicas, municipais, estaduais, distritais e comunitárias.

De acordo com o PNLL (2014), as dificuldades de acesso ao livro em bibliotecas e nas escolas, o baixo poder aquisitivo da maioria da população leitora propicia as inúmeras dificuldades de acesso à leitura, além da questão cultural referente que expressa a pouca procura pelas bibliotecas, um dos fatores que tende a acentuar a questão do iletramento no Brasil. (PNLL, 2014).

É importante lembrar que essa não é apenas uma questão de acessibilidade, mas também de outros fatores de ordem qualitativa e quantitativa, no que tange aos serviços oferecidos e desenvolvidos em bibliotecas públicas e ou comunitárias. Por isso, o Plano valoriza e aponta esses aspectos considerados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, UNESCO, como fundamentais para existência expressiva de leitores em um país:

Os fatores qualitativos são:

- a) o livro deve ocupar lugar de destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população;
- b) devem existir famílias leitoras cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem praticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura;
- c) deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários, mediadores de leitura) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar esse finalidade.



Os fatores quantitativos são:

- d) deve ser garantido o acesso ao livro com disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos;
- e) o preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores. (PNLL, 2014, P. 15).

Em sentido de política pública, pode-se observar que o PNLL deve garantir a efetivação de fomento à leitura no âmbito do direito social. E que, portanto, é uma política que procura promover o acesso à leitura, por meio da distribuição de livros, democratizando o acesso a este, implantando bibliotecas, e promovendo a formação de mediadores e de novos leitores na valorização social e cultural da leitura. Essa nova tendência de arranjo institucional na esfera pública se estabelece pela formação de redes constituídas por diferentes atores, o que deve garantir uma melhor efetivação dessa política pública. De acordo com o PNLL (2014) seus principais diferenciais são fatores que demonstram a intenção de se criar uma política e não somente um programa de governo que garanta de fato a efetividade da política de fomento à leitura.

3. A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL, CAMINHO E DESCAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER

A leitura crítica possibilita o sujeito contemporâneo atentar para importância e para a forma de como as novas tecnologias evoluem, gerando cada vez mais desigualdades e exclusões, ao mesmo tempo em que, proporciona a sociedade o imediatismo das informações e a flexibilidade para a comunicação. O processo de globalização tende a uniformizar, a excluir, a ditar regras e padrões, para vender de modo eficiente seus produtos e informações. Esses adventos estão como sempre, a serviço de um sistema capitalista, embora também, ao uso da produção de conhecimento e da cultura.

É fato que a eficiência na leitura é importante para transformar sujeitos e sociedade. Todavia o desinteresse dos jovens é crescente, então, coloca-se no trono dos réus a pós - modernidade e seus adventos tecnológicos. Todavia, importante pensar nos descaminhos que gera essa desmotivação para que se possa criar estratégias e novas iniciativas favoráveis a inserção da leitura no âmbito escolar e fora dele. Por isso, pensar em leitura como prática social significa pensar nas possibilidades de interação que sujeito-leitor estabelece com o universo sócio cultural a sua volta, é pensar nas



relações que esse leitor estabelece com outros contextos estando apto a usar a leitura para se informar mas também para disseminar a cultura, pois,

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994, P.5).

Tendo em vista as especificidades desse processo, é preciso estudar os fatores que desfavorecem as ações e os projetos de iniciativa à prática de leitura e conseqüentemente da escrita. A leitura por si só não poderá transformar a sociedade, o controle do analfabetismo funcional e absoluto são demandas que persistem e que precisam ser pensadas para além desse processo, pois a leitura desvinculada de sentido ou a não habilidade desta, torna inviável o projeto de mudança social. Daí a importância de tornar a leitura um hábito também cultural.

Em face de possíveis e até previsíveis respostas tem-se os seguintes questionamentos: Por que os tantos projetos desenvolvidos dentro ou fora das escolas não dão conta de melhorar os níveis e o gosto pela leitura entre os estudantes e a sociedade? Por que os meios de comunicação de massa não são direcionados a divulgar os projetos e programas educacionais de leituras? Propagandas de incentivo à leitura e a oferta de livros em datas comemorativas fortaleceriam os projetos e as ações educativas de leitura? De que forma a democratização e a popularização do livro e dos espaços de leitura favoreceriam na formação educacional e cultural do estudante e do cidadão como sujeito leitor? Neste sentido, é de vital importância fazer o descaminho desse processo incentivando o sujeito a ler para bem produzir seus textos, para compreender o mundo em que vive e para com autonomia vir a ser autor de sua história.

4. A DEMOCRATIZAÇÃO DO LIVRO – OBJETO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O homem contemporâneo está vivendo a era das grandes revoluções tecnológicas, a produção e o consumo das novas tecnologias estão desenfreados. Logo, os produtos não são mais fabricados para atender as suas necessidades, mas as suas necessidades são criadas para atender aos apelos dos produtos.



O assédio ao consumidor é brutal, todos os meios de comunicação e informação são utilizados para convencer, provocar mudanças de postura e criar novas necessidades para a sociedade. Dessa forma, é evidenciado que essas investidas dão certo e culturalmente contribuem para forjar novas identidades no interior de cada sujeito, cidadão, consumidor, estudante, jovem, adulto, idoso ou criança. Diante dessa perspectiva, pode-se perceber o quanto as propagandas e os usos dos recursos tecnológicos podem influir no comportamento e na construção da identidade do ser humano, e como é evidente a importância desses recursos para outros campos da vida humana. Em especial, quando se trata da educação, é imprescindível o uso dessas ferramentas para o mundo moderno no tange a formação pessoal e profissional do sujeito. Logo, é preciso pensar na utilização desses recursos para incentivar, divulgar, socializar, democratizar e promover à aprendizagem. De acordo com Silva (1998) a escola não pode ficar de fora à margem desse processo, e com “imaginação criadora” deve discutir criticamente essa questão com o educando. Outros traços importantes são as mudanças nas formas de comunicação – na linguagem – no modo de ler o mundo e de se inserir nele. Os valores se reconfiguram e a escola é o espaço ideal para esse debate, lembra Cortella (2009), por ser um espaço de relações afetivas, de confrontos e conflitos, por ser um espaço que exala humanidade, mas que também conduz a ruptura e a tantos outros sentimentos.

Segundo o Plano Nacional do Livro e da Leitura, PNLL, 2014:

Para o Ministério da Cultura, as palavras livro, leitura e literatura referem-se, respectivamente, às três dimensões de nossas políticas culturais – a econômica, a do direito de cidadania e a do valor simbólico. Essas dimensões precisam ser desenvolvidas articuladamente, levando em conta, além da pujança das culturas populares e dos saberes tradicionais, as tecnologias de ponta, com as infovias, os softwares livres e audiovisual, que formam o conjunto do que fazemos enquanto produtores da cultura brasileira (PNLL, 2014, p. 5)

Pensar na utilização das tecnologias a favor da pedagogia e da produção de conhecimento significa mudança na ação pedagógica. Se hoje os professores têm como grandes vilões das práticas de leitura, os meios de comunicação e informação é porque há uma grande identificação dos jovens para com esses recursos. Certamente, que a falta de interesse dos estudantes esteja associado ao imediatismo das novas tecnologias e daí vem distanciamento. Essa situação reflete nas salas de aula, quando por falta de paciência, ou mesmo por falta de identificação com o contexto da leitura em relação ao



seu próprio contexto pessoal e social o educando rejeita a leitura de livros, textos e em especial, os de literatura por considerar arcaico e de difícil entendimento.

É importante que o professor leve em conta esse desinteresse, pois só assim ele poderá criar estratégias para transformar essa situação, tendo em vista que a leitura diversa é capaz de abrir janelas para o mundo. Para Silva (1998), É preciso pensar na falta de divulgação e de incentivo também fora da escola. É preciso transformar o livro, a leitura e a cultura de forma geral, em um bem de consumo que seja acessível a todos. Uma sociedade, um ser social se constitui pela cultura que o cerca. É preciso popularizar a leitura, o livro, divulgar, nos meios de comunicação de massa, os projetos, as rodas de leituras e as bibliotecas que abrem aos domingos com programação cultural gratuita. A imagem é outro recurso bastante utilizado pelo marketing, por ser de rápida aceitação. Seria então importante a utilização desse recurso para tornar cultural a ideia do livro como um presente para qualquer ocasião, e para atribuir prestígio a leitura. A difusão, nesse sentido, é de ordem das Políticas Públicas de incentivo à leitura e de acesso ao livro, sendo, portanto de responsabilidade dos Ministérios da Educação e da Cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a leitura, quanto à escrita, são processos importantes e fundamentais para a formação do sujeito e transformação da sociedade. Por isso, carece reafirmar que estas devem ser reconhecidas como de ordem das Políticas Públicas, sendo nesse sentido, ferramentas de transformação social, de valor simbólico, político e democrático. A escola é um espaço importante para essas mudanças, pois é nesse espaço que as relações sociais são desenvolvidas e intensificadas, e por isso tem papel de destaque nesse processo.

Na escola, o professor é o mediador, é ele quem tem o domínio e a capacidade de promover em uma ação conjunta com a sociedade, projetos e atividades que motivem a prática da leitura e formação de leitores. Nos espaços destinados à leitura como biblioteca comunitária salas de leitura, o agente mediador será aquele que com preparação, poderá desenvolver rodas de leituras, contação de histórias e outras atividades interativas que poderão promover essa contínua ação. Todavia, a democratização do livro e da informação, a produção de conhecimento mediados por leituras críticas diversas é que fará com que o estudante e o cidadão venham se tornar de



fato leitores do mundo, dos seus contextos preparando esses sujeitos para atuarem de forma ativa e autônoma em espaços sociais diversos.

A leitura é uma ferramenta de transformação social individual e coletiva que prepara o sujeito para conhecer o mundo. É informação de outros mundos e requer muito mais que decifração de códigos, por isso tende a ter poder transformador. Na ação educativa, o aprendizado não é uma ação neutra, como já foi advertido por Freire (2009) é uma ação política, fomentar esse processo através de políticas públicas é de ordem do Ministério da Educação, da Cultura com a participação também da sociedade. O domínio da leitura, assim como, também, o da escrita é fundamental para que qualquer cidadão possa se desenvolver em um aprendizado autônomo durante e após o processo escolar; para sua formação intelectual; crescimento pessoal e profissional; para participar da vida em sociedade e das decisões políticas. Sendo um bom leitor esse sujeito terá condições de tomar decisões que favoreçam o desenvolvimento da comunidade aonde vive, do seu bairro, de sua cidade e do país, podendo expressar-se com autonomia e discernimento, podendo ser um sujeito atuante e informado, capaz de exigir seus direitos, de cumprir seus deveres de cidadão participando ativamente das mudanças da sociedade.

O PNLL, enquanto política pública deve de fato assegurar, a acessibilidade ao livro, à leitura e literatura, à formação de biblioteca, de mediadores, bem como, à formação de novos leitores. Porém, é preciso considerar que o PNLL é uma política nova é que sua implementação como política pública deve, ainda, enfrentar velhos e novos obstáculos para que de fato a leitura venha ser assegurada como direito social, e por isso é importante estarmos atentos ao seu desenvolvimento e ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira, 2006. p. 31 – 39.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro e da Leitura**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/pnll>. Acesso em 29 set.2015

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.



DALARISA, Adair. **Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade.** In: LOMBARDI, Jose Claudinei (Org.) *Globalização, pós-modernidade e educação: historia filosofia e temas transversais.* 2ª Ed. São Paulo: Autores associados. 2003. p. 197 – 217.

FOUCABERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos se completam.** 50ª. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural.** 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

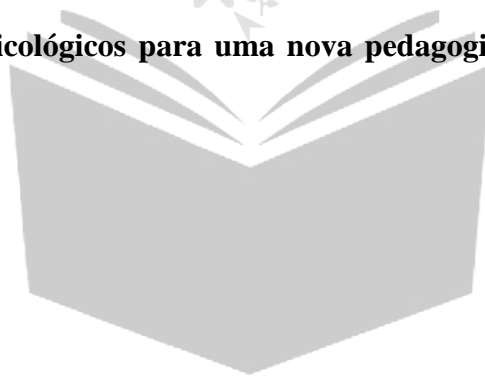
KLEIMAN, Ângela. **Leitura ensino e pesquisa.** 3ªed. São Paulo: Pontes Editores, 2008.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico – prática.** 12ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de pedagogia da leitura.** 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de pedagogia da leitura.** 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

_____. **O Ato de ler, Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.





UMA PESQUISA NAS QUESTÕES QUE PRECEDEM O TEXTO: EFEITOS NA FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DOCENTE.

Maria Fabíola Vasconcelos Lopes (UFC)⁸

Wésly Lima dos Santos (UFC)⁹

RESUMO: Este artigo objetiva discutir como as novas abordagens acadêmicas se apresentam no livro texto por meio dos exercícios de compreensão leitora. Vendo que alguns autores de livros textos ainda adotam métodos bastante tradicionais, o estudo tenta investigar e discutir uma das áreas linguísticas; o Funcionalismo como ferramenta de auxílio no processo de leitura. Acreditamos que, para desenvolver um bom leitor o professor deve conduzi-lo pelas etapas de pré-leitura, por meio da predição (Green & Gold, 2006), passando pela leitura e pós-leitura. Assim, nossa pesquisa é baseada nos processos textuais da Teoria de Transitividade de Halliday (1994). Logo, os resultados irão contribuir na seleção do livro didático, elaboração de questões de compreensão textual (Richards & Eckstut-Didier, 2003) e orientação de estudantes. Finalmente, temos apoio FUNCAP.

Palavra Chave: Processos textuais, questões de compreensão leitora, livro didático.

ABSTRACT: This article aims to discuss how the new academic approaches are presented in the standard book through the reading comprehension exercises. Seeing that some authors of the standard books still adopt very traditional methods, this study tends to investigate and discuss one of the linguistic areas; Functionalism as a tool to help in the reading process. We believe that, to develop a good reader the teacher needs to conduct him into the stages of pre-reading, through prediction (Green & Gold, 2006), going through the stages of reading and post-reading. Thus, our research is based on the textual processes of Halliday's Transitivity Theory (1994). Therefore, the results will contribute in the selection of the textbook, elaboration of questions on textual comprehension (Richards & Eckstut-Didier, 2003) and orientation of the students. Finally, we are supported by FUNCAP.

Key words: Textual processes, reading comprehending questions, textbook.

⁸ Profa. Doutora do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFC . E-mail: fabiolalopes.ufc@gmail.com

⁹ Graduando de Letras Português/Inglês – Bolsista de Iniciação Científica/PIBIC. E-mail: weslylima10@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

Uma das preocupações entre professores tem sido o livro que possa guiá-los no ensino de língua estrangeira. Nesse contexto é esperado que o autor do livro didático, que é a figura institucionalizada e que detém o saber, possa servir de elo entre os estudos oriundos da academia e da sala de aula.

Assim, a realidade com a qual se deparam os professores de língua inglesa na escola pública por exemplo, é uma realidade em que as questões de compreensão textual produzidas nos livros adotados ainda estão voltadas para preenchimento de lacunas, em sua maioria. Isso nos leva a ponderar que algo se perde entre a academia e a sala de aula. Assim, questões de compreensão não parecem se desenvolver por meio de estudos oriundos de pesquisas ou nascidos de discussões acadêmicas. Por esse motivo, torna-se relevante um estudo que venha tratar dos enunciados contidos no livro didático, enunciados estes, que se articulem com os processos textuais de Halliday (1994) e que de fato levem a compreensão textual mesclando o que é visto em contexto acadêmico e sala de aula por meio do livro que serve de base ao professor.

Então, tentando compreender em particular o que as questões pedem do texto e tentando abordar a compreensão de forma contextualizada, diferentemente de questões de lacuna, focalizamos na compreensão de questões textuais em material didático que tratam dos processos textuais da teoria da transitividade funcionalista de Halliday (1994).

Preocupa-nos o impacto de tal utilização. Assim, nessa pesquisa procedemos a identificação dos tipos de questões e/ou enunciados no livro de língua inglesa como língua estrangeira *Alive high*. Tentamos identificar no livro se as operações interpretativas já sinalizam nos enunciados indícios dos processos textuais de Halliday.

Indagamos pois, acerca dos enunciados embutidos nas questões de compreensão pelos profissionais licenciados; ou seja, pelos autores do livro didático, a fim de identificarmos se estes já trazem as novas tendências surgidas na academia em especial no caso dos processos de transitividade como relevante ferramenta no processo de compreensão textual.

Destacamos que em estudo recente conduzido a partir de um projeto desenvolvido por Lopes (2012-2014) e cadastrado no Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, percebeu-se que professores de uma forma geral dizem conhecer novas vertentes, contudo não fazem uso de tais vertentes



em contexto de ensino. Nesse sentido, acreditamos que os profissionais licenciados podem contribuir significativamente para trazer as aplicações de tendências como a que destacamos aqui; o enfoque funcionalista para o contexto de ensino.

2. COMPREENSÃO TEXTUAL, MATERIAL DIDÁTICO E FORMAÇÃO DOCENTE.

Retomando o que asseveramos no início da seção 1, e afim de que o autor possa trazer contribuições para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira em sala de aula, trataremos então, de entender o processo de compreensão textual no material didático e a importância do docente no referido processo.

Como já é sabido, o ensino de língua inglesa nas escolas e as atividades propostas nos livros didáticos ainda adotam métodos muito tradicionais que culminam com uma tipologia de atividades voltada principalmente para o conhecido preenchimento de lacunas. A partir da análise dos exercícios contidos em materiais didáticos questionamos se estes, ajudam na compreensão textual levando em consideração não só a língua como forma, mas também o contexto discursivo. Assim, por ora, nos interessa avaliar se há utilização dos processos verbais, propostos na teoria de transitividade funcionalista da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), e se estes, funcionam como reforço à compreensão de textos na língua inglesa nos livros do ensino médio. Questionamos pois, qual o impacto de tal utilização ou não dessas atividades no livro adotado na rede pública para a compreensão leitora.

Nesse âmbito, ocorre-nos destacar que uma das principais atividades do docente de língua materna ou estrangeira em sala de aula é ensinar habilidades para os alunos que os levem a entender textos e, além disso, pensar criticamente sobre os mesmos. Esse professor lida com um processo que por si já é bastante complexo, a leitura, haja vista que essa se dá pela interação autor-texto-leitor (Koch, 2008). Dentro dessa interação devemos ainda atentar-nos ao conhecimento de mundo e linguístico do leitor, nesse caso o aluno, o que pode levar a diferentes interpretações de um mesmo texto. Assim, instigar e encontrar maneiras que tornem mais eficaz esse processo é um desafio constante, destacando que “esta é uma das habilidades mais importantes para os



estudantes se desenvolverem e se tornarem adultos bem sucedidos e produtivos” (Pardo, 2004)¹⁰.

Desta forma são de comum prática em sala de aula estratégias de pré-leituras como *brain storming*, leitura silenciosa e predição, que auxiliam nos momentos que antecedem a leitura efetiva do texto, auxiliando assim no seu entendimento. Merece destaque que entendamos como antecipação de leitura não apenas o que vem antes do texto, mas no caso do ensino médio, todos os enunciados (questões) que o alunado costuma ler antes do texto e em seguida consultá-lo na tentativa de responder o proposto.

Assim, para que haja aprimoramento de tais técnicas deve haver melhoramento por parte do material didático, o que ajuda na efetivação do processo de compreensão textual. O refinamento do material de ensino, pode ocorrer pela reestruturação de atividades que direcionadas à interpretação textual, transponham o corriqueiro “preenchimento de lacunas”.

Uma melhor elaboração desses materiais que trabalham leitura e compreensão pode se dar pela gramática contextualizada, que é basicamente o uso de textos reais juntamente com premissas/tópicos gramaticais. Para ilustrar de forma concreta o que está em discussão, tentaremos analisar a seguir o sistema de transitividade como facilitador para compreensão de textos em atividades propostas nos materiais de língua inglesa como língua estrangeira no ensino médio.

3. FUNCIONALISMO E TRANSITIVIDADE

A fim de discutir como se dá a compreensão por meio dos enunciados nas atividades propostas nos materiais de língua inglesa como língua estrangeira no Ensino Médio faz-se necessário uma imersão na teoria de transitividade de Halliday (1997; 2004).

O fenômeno linguístico da transitividade geralmente é abordado por um viés formalista que leva em consideração apenas o verbo como transitivo ou intransitivo; ou seja, se exige sintagma nominal ou não. Tal visão é a mais abordada em sala de aula e se relaciona à corrente formal que vê a língua como independente, na qual a forma é o foco. Todavia, quando contextualizamos orações vemos que muitas vezes verbos tidos como transitivos apresentam-se como intransitivos:

¹⁰ Tradução nossa.



A seguir, alguns exemplos elucidativos dessa possível transformação percebida pelo contexto e a partir de Bechara (2005).

- Ele bebeu o vinho. (transitivo).
- Ela não bebeu. (intransitivo).

(Os autores).

A partir daí observamos não só a forma, mas o contexto interagindo o que nos leva a outra abordagem da língua, a funcionalista. O funcionalismo trás a visão de língua como instrumento de interação social (Cunha, 2008), não sendo algo estanque e sim dinâmico com uma gramática maleável e que se leva em consideração o contexto.

Dois grandes vertentes funcionalistas que estudaram a transitividade foram a Linguística Funcional norte-americana e a Sistêmico-Funcional. Vale salientar que em ambas, o fenômeno da transitividade é analisado na oração inteira, não fragmentando partes dentro desta, o que implica no que os funcionalistas chamam de “Gramática da oração”.

A Corrente norte-americana propõe uma análise escalar da oração, o que implica medir, a partir de parâmetros, o nível de transitividade da oração. Hopper e Thompson não veem “necessidade da ocorrência dos três elementos – sujeito, verbo, objeto – para que uma oração seja transitiva” (Hopper e Thompson *apud* Cunha e Souza, 2011, p. 46). Os autores propõem dez parâmetros sintático-semântico para medir a transitividade: participantes, cineses, aspecto do verbo, pontualidade do verbo, intencionalidade do sujeito, polaridade da oração, modalidade da oração, agentividade do sujeito, afetamento do objeto e individuação do objeto.

A vertente sistêmico-funcional tem como expoente Halliday e a transitividade é percebida como pertencente à metafunção ideacional, assim sendo ligada a experiências seja do mundo real ou da consciência. Levando em consideração isto, Halliday faz a seguinte divisão de papéis: processos, participantes e circunstâncias.

Vale mencionar que daremos neste trabalho destaque aos processos, contudo os demais papéis de transitividade estão atrelados entre si.

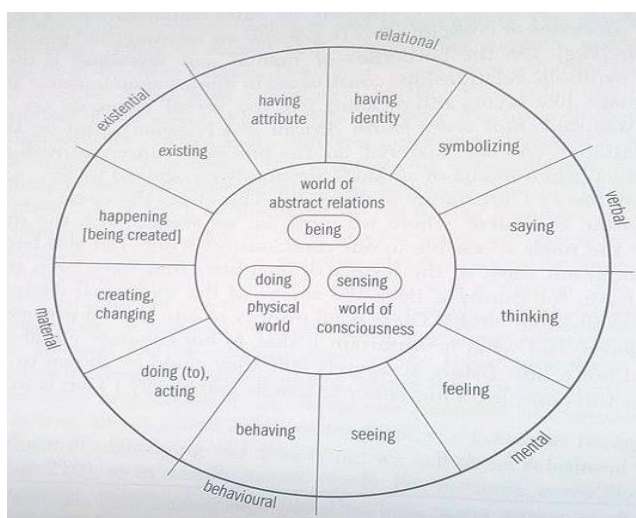


Figura 1: Processos segundo Halliday
Fonte: Halliday e Matthiessen, 2004, p. 172.

Na figura 1, podemos observar os processos da Linguística Sistêmico-Funcional. Halliday faz uma subdivisão entre esses, classificando os de ordem material, relacional e mental como principais e os existenciais, verbais e comportamentais como secundários, uma vez que esses últimos têm características de fronteira.

De acordo com o exposto, o entendimento do fenômeno de transitividade e conseqüentemente da proposta de Halliday ajuda-nos a entender as experiências retratadas nas orações, e nos textos e com as devidas adaptações podemos levá-los para sala de aula na tentativa de melhorar e diversificar a qualidade do nosso ensino.

Desta forma, faremos uma análise no livro texto *Alive high* para observarmos a ocorrência dos processos anteriormente citados em materiais didáticos de língua inglesa e como estes auxiliam na interpretação textual.

4. METODOLOGIA

Como já dito utilizamos o livro *Alive high 1*, o qual é adotado em escolas públicas. O processo metodológico se deu pelas etapas de revisão da literatura acerca dos processos da transitividade e compreensão textual, escolha do *corpus*, análise dos dados, categorização das ocorrências e por último, fechamento dos resultados. Organizamos a seguir as etapas com detalhamento sobre cada uma.

Inicialmente, procedemos a leitura de textos que serviriam de base ao estudo na questão da compreensão leitora e ensino de leitura e processos da transitividade. Foram



escolhidos como suporte os autores Pardo (2014) e Koch (2008) respectivamente. Em seguida, fizemos o levantamento das coleções de livros usados na escola pública no ensino de língua inglesa. Escolhemos o livro *Alive high* (2013) por ser um dos mais atuais utilizados nas escolas públicas da região e por trazer em toda unidade seções de leitura.

Na sequência, se deu a análise da seção *Let's read* de cada unidade que trabalha com interpretação textual. Na etapa seguinte, ocorreu a seleção de enunciados (questões) que levam os alunos a consultarem o texto e terem que compreender os processos provenientes do texto e das questões para que assim as respondam.

Por fim, procedemos uma divisão tipológica entre as questões que se enquadram na proposta. Primeiro, agrupamos os enunciados sem uso de processos: questões de resposta pessoal, de relacionar colunas, de discussão em sala, de preenchimento de lacunas. Essas questões por vezes levam o aluno a buscar os sintagmas nominais, que não são nosso objeto de pesquisa; levam o mesmo a fazer discussões de cunho pessoal as quais entendemos estarem mais voltadas a etapa de pós-leitura e não da pré-leitura em si.

Em outro momento organizamos as questões que usam processos em dois grupos: sem itens, ou seja, as que apenas têm um enunciado geral da questão; e com itens, ou seja, as que elencam subtópicos.

Por fim, fizemos levantamento estatístico em relação aos enunciados que fazem ou não uso de processos. Agora, veremos de forma exemplificada como se deu a análise dos enunciados que levamos em consideração na nossa pesquisa.

5. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Na análise que fizemos, observamos um índice consideravelmente grande de questões que ainda usam métodos tradicionais ou que pedem ao aluno que identifique apenas um sintagma nominal, como podemos ver na figura 2 a seguir:



6. Brian is talented in a specific area. What is it? Check (✓) one option.
- () dance
 - () drama
 - () clowning
 - () DJing
 - (✓) music

Figura 2: Questões sem uso de processo.
Fonte: Landi, 2013, p. 16.

Notamos que no exemplo referido anteriormente, basta o aluno identificar em que área Brian é talentoso, nesse caso em música. Uma questão como essa não se enquadra como uma das que usam processos, pois o aluno é levado a localizar o sintagma nominal que não é nosso foco de pesquisa.

Avaliamos também, as questões que fazem uso de processos e dividimos estas em dois subtipos: com uso de processos sem subitens e com subitens. Os enunciados com uso de processos sem subitens são questões que sem elencar tópicos, já trazem o que é solicitado na formulação do enunciado e fazem o aluno entender os processos advindos do texto para poder responder o que é requerido. Como observamos na sequência o estudante precisa compreender os processos no texto que se referem a Brian e trazer para a resposta uma inferência de quem seria o personagem, nesse caso um processo relacional, Halliday (2004).

4. Read text 3 again. Can you infer who Brian is?

Suggested answers: He is a participant in a talent show. / He is involved in a talent show contest.

Figura 3: Questões com uso de processos sem item.
Fonte: Landi, 2013, p. 16.

Já o outro subtipo, os enunciados com uso de processos com subitens são como o que vemos na figura 4. Este item leva o estudante a entender os processos relacionais referentes ao verbo *to be* em inglês e trazer para o item. Chamamos a atenção para este tipo de questão, pois, todavia o item c pede ao aluno para identificar nomes de ocupações, o que é voltado aos participantes (sintagmas nominais) segundo Halliday (2004), e que não faz parte do nosso material de análise nesse trabalho já que nosso foco nesse trabalho é o “uso de processos”. Isso implica dizer que, embora alguns itens não



possuam as características que buscamos na pesquisa, se ao menos um o tiver, consideramos a questão.

8. Now find in the texts sentences or words that are used to express the ideas below. Copy them here.

a) People's age: Lucy is 23. (text 1)

b) Talking about people's occupation: She is one of many clown doctors... (text 1); Our Giggle Doctors are specialist entertainers. (text 2)

c) Names of occupations: clown, doctor, clown doctor (text 1); giggle doctor, entertainer, actor, teacher, magician, musician, singer (text 2)

Figura 4: Questões com uso de processo com item.

Fonte: Landi, 2013, p. 16.

A partir da categorização estabelecida nos parágrafos supracitados percebemos que de 49 questões totais da seção *Let's read* do livro *Alive High*, 12 se enquadram de alguma forma nos nossos objetivos. As operações interpretativas sinalizam, desta maneira, 24,48% de enunciados que indiretamente trazem indícios dos processos textuais de Halliday embutidos nos enunciados usados pelos profissionais licenciados. Já considerando os itens que fazem uso de processos, 7 não possuem itens e 5 possuem o que totaliza 58,33% e 41,66% respectivamente.

O resultado sinaliza que os profissionais licenciados ainda não encontraram formas de utilização dos processos significativas para auxiliar a compreensão textual. Assim, o estudo servirá para refletirmos sobre a inserção dos processos como ferramenta na compreensão leitora.

6. CONCLUSÃO

Como discutido nesse artigo, tentamos apresentar um estudo baseado na Teoria Funcionalista de Transitividade, mais especificamente no que se refere aos processos textuais de Halliday (2004) para análise de material didático adotados em escolas públicas. Nos baseamos em Halliday, assim como Cunha e Souza (2011), para entendermos a transitividade e também em Pardo (2015) e Horwitz (2008) no que diz respeito à compreensão textual e o ato da leitura. Constatamos que apenas uma parcela de 24,48 dos enunciados analisados abordam de alguma maneira os processos textuais,



isso implica dizer que menos de um quarto do livro traz uma abordagem com os preceitos funcionais anteriormente analisados.

Em síntese, podemos observar que as seções destinadas à interpretação textual ainda estão atreladas fortemente a exercícios muito mais voltados a identificação de padrões e preenchimento de lacunas do que modelos que fazem o aluno refletir tanto no que diz respeito à gramática da língua como sobre o contexto/situação em que essa está inserida.

Por conseguinte, acreditamos que um aluno que compreende os processos textuais e os aplica a textos de diversos gêneros aprimora amplamente suas habilidades leitoras, e este é um dos maiores objetivos do professor de idiomas.

Desta maneira, o estudo se preocupa em estender tais discussões aos níveis superiores que formam professores que tanto atuarão, ou já atuam em sala de aula, bem como aos profissionais que são ou serão responsáveis pela elaboração de materiais didáticos. Professores conhecedores dos processos podem usá-los em benefício da leitura, podem obter melhores resultados quando tratarem de compreensão leitora em suas aulas. A partir dos processos, o aluno faz associações dentro do texto que o permitirão absorver mais detalhes de um texto não ficando na mera identificação de palavras isoladas. E é a partir de tais discussões que pretendemos diversificar a abordagem no ensino de leitura e consequentemente produzirmos alunos críticos e eficientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLG, J. A.; FIELD, M. L.; **From Reader to Reading Teacher: Issues and strategies for second language classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso.** V. 2. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, M. A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2008. P 157-174.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** 3rd ed. Revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Hodder Education, 2004.



HORWITZ, E. K. What should I know about teaching reading? In: **Becoming a Language Teacher**: a practical guide to second language learning and teaching. Boston: Pearson, 2008. p. 115–134.

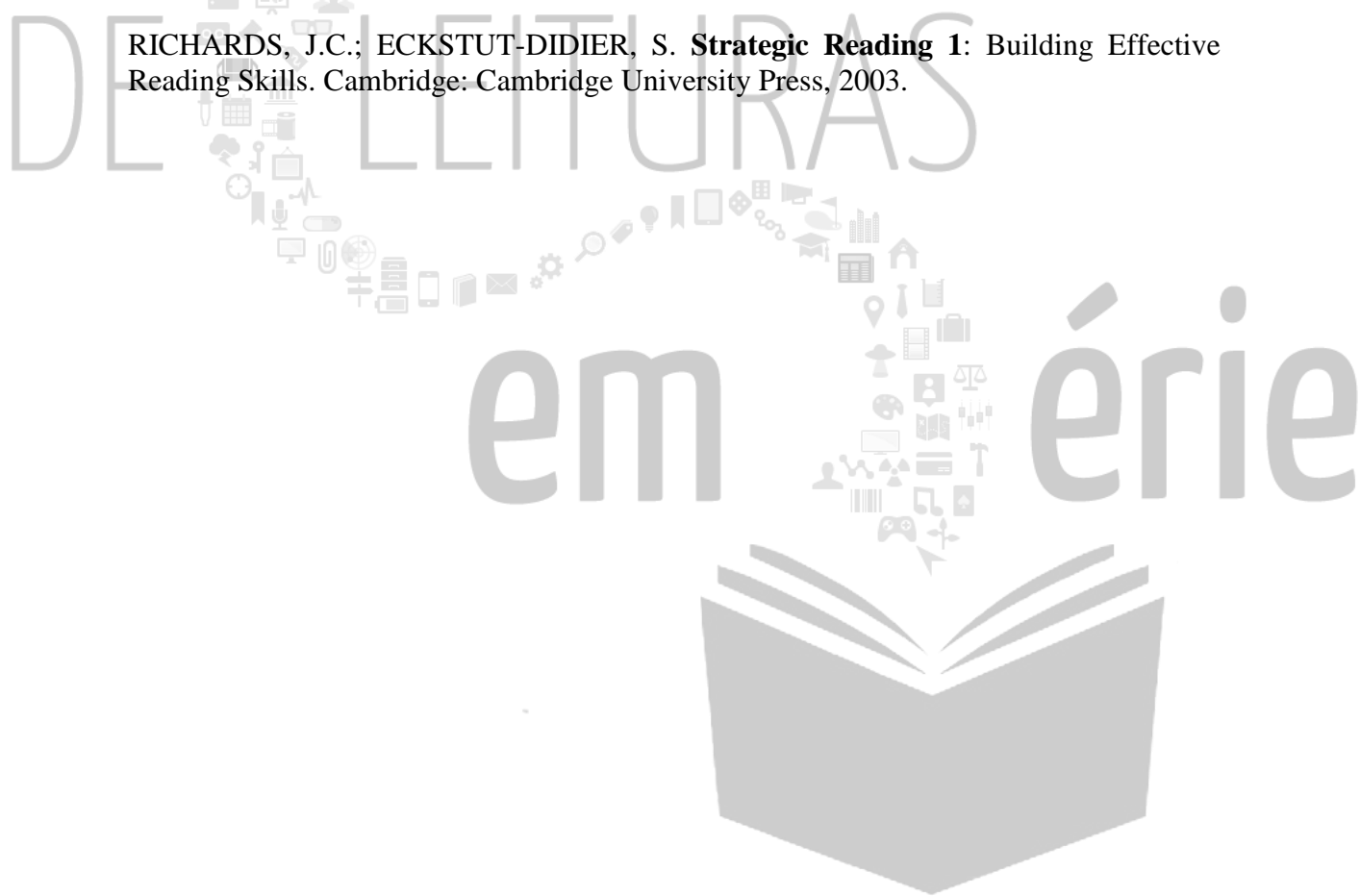
KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LANDI, A. P (Ed.). **Alive high 1**. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

LOPES, M. F. V. L. **Reelaborando atividades**: tendências e direções – Parte I. Projeto de pesquisa. UFC. Fortaleza. 2012-2014.

PARDO, L. S. **What every teacher needs to know about comprehension**. Disponível em: https://ftp.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/teachers_know_comprehension.pdf . Acesso em: 25 de setembro de 2015.

RICHARDS, J.C.; ECKSTUT-DIDIER, S. **Strategic Reading 1**: Building Effective Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.





CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CRECHE TEREZINHA MENEZES MANGABEIRA EM JACOBINA-BA: UMA VIAGEM PELO MUNDO DA IMAGINAÇÃO ATRAVÉS DO PROGRAMA PIBID

Naiara da Rocha Matos (UNEB – DCH IV)
Vanessa Anunciação Silva (UNEB - DCH IV)

RESUMO: O presente trabalho objetivou desenvolver oficinas pedagógicas com a contação de histórias na Educação Infantil, no intuito de incentivar a prática da leitura para a criança e a vivência com manifestações da cultura popular; estimular o gosto pela literatura infantil, utilizando fantoches e dramatizações; promover a interdisciplinaridade entre a Educação Física e os demais conteúdos trabalhados na sala de aula. Para tanto, a metodologia foi pautada na Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2002). As atividades foram desenvolvidas em todos os segmentos da Educação Infantil, nos estágios II, III, IV e V da creche, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, com o Subprojeto “Escola como espaço da cultura corporal na cidade de Jacobina-BA”. Durante as intervenções buscou-se respeitar e adequar às atividades à faixa etária do público envolvido. A partir das vivências que foram desenvolvidas na instituição durante sete meses, compreendemos que a presença do professor de Educação Física é imprescindível nesse segmento e que em parceria com a professora regente, pode fazer um trabalho de qualidade, agregando conteúdos das várias áreas trabalhadas nas faixas etárias ali presente. Notamos a importância do trabalho com temas literários nas aulas de Educação Física, utilizando a expressão corporal também enquanto linguagem.

Palavras-Chaves: Contação de histórias. Educação Física. Educação Infantil. PIBID.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma área do conhecimento que trata da Cultura Corporal, e portanto atrela vários significados do cotidiano às práticas corporais que o indivíduo desenvolve a partir das suas ações, não somente com os conteúdos próprios dessa disciplina, como os jogos, as lutas, a dança, a ginástica e o esporte, mas também no seu dia-a-dia e na sua formação enquanto ser biológico, político e social.

Essa formação se dá desde cedo, quando ainda bebê, a criança inicia a sua interação com o mundo e com as pessoas à sua volta. Desde os primeiros contatos com a



mãe, os primeiros movimentos, curiosidades, vontades, a criança está em processo de aprendizado. Segundo Paulino (2012) “[...] à medida que a criança cresce, seu pequeno universo de códigos vai se tornando mais complexo, até que este consiga alcançar a maturidade das palavras” (p. 7). Portanto, os primeiros contatos com esses códigos disposto nas palavras devem se iniciar ainda na infância, para que seja garantido o aprendizado eficaz ao longo do desenvolvimento da criança.

Partindo do pressuposto que a infância é a fase dos jogos, da fantasia, da imaginação e das brincadeiras, nota-se a importância de se desenvolver projetos e oficinas pedagógicas na educação infantil, incentivando o gosto pela leitura, através da contação de histórias infantis.

Dessa forma, Silva, Barros e Nascimento (2012) afirmam que através das histórias as crianças têm a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência, pois ouvir e ler história é penetrar em um mundo curioso, repleto de surpresas, na maioria das vezes, interessante e encantador, que diverte e ensina. Portanto, a prática de ler para crianças deveria ser frequente em todo âmbito escolar, tendo em vista que a função da escola é despertar nos alunos o gosto pelo aprendizado, haja vista que a leitura possui o poder de transformar uma simples sala de aula em um ambiente “inimaginável”, instigando a curiosidade e atenção dos pequenos leitores (BARBOSA, 2011).

Para Silva, Barros e Nascimento (2012) a literatura infantil proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo, indiscutíveis, sendo assim, é importante desenvolver o interesse e o hábito pela leitura, haja vista que esta é um instrumento de suma importância na construção do conhecimento do educando, fazendo com que ele desperte para o mundo da leitura não só como um ato de aprendizagem significativa, mas também como uma atividade prazerosa. Oliveria (2010) ressalta que por meio das histórias, o contador pode despertar a imaginação dos ouvintes, transportando-os ao mundo da fantasia que está sendo criado ao seu redor, dessa maneira percebe-se claramente que o trabalho com a Literatura Infantil pode ser muito rico e gratificante em todas as séries, pois possibilita a interação do adulto com a criança e a interação entre as crianças no momento da contação das histórias.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivos: desenvolver oficinas pedagógicas com a contação de histórias na Educação Infantil, no intuito de incentivar a prática da leitura para a criança e a vivência com manifestações da cultura popular; estimular o gosto pela literatura infantil, utilizando fantoches e dramatizações; promover



a interdisciplinaridade entre a Educação Física e os demais conteúdos trabalhados na sala de aula da Creche Terezinha Menezes Mangabeira em Jacobina-Ba.

O projeto justifica-se como uma ferramenta para atender os anseios das crianças, uma vez que observamos nas mesmas, o gosto e a curiosidade pelas histórias dos livros disponíveis na instituição, e a carência de momentos que pudessem atrelar a leitura com conteúdos trabalhados na Educação Física, como por exemplo: dança, roda e movimentos corporais variados.

Além disso, julgamos de grande importância o trabalho com esse conteúdo na Creche Terezinha, pois se trata de uma instituição pública que recebe crianças de diferentes faixas etárias, religiões, classe social, vivências e etc. E que reunidas no mesmo espaço, podem trocar experiências, ainda que empíricas nas suas particularidades, porém essas experiências se tornam ricas quando o brincar os levam a transcender o concreto e embarcar em um mundo onde todos compartilham das mesmas oportunidades.

2. METODOLOGIA

Esse projeto foi desenvolvido pelas bolsistas de Iniciação à Docência em todas as turmas da educação infantil da Creche Terezinha, com a colaboração da uma professora bolsista de Supervisão do Programa PIBID. A abordagem metodológica utilizada foi a Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2002). A mesma apresenta cinco fases que buscamos contemplar durante as intervenções. São elas: a **Prática Social Inicial**: etapa em que leva-se em conta a realidade social do educando e os conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser trabalhado. O segundo passo é o da **Problematização**, onde levantamos questões sobre o conteúdo a partir dos resultados obtidos na Prática Social Inicial. A terceira fase que é a de **Instrumentalização**, na qual buscamos estratégias e instrumentos para mediar o conhecimento sobre o conteúdo para as crianças. Após isso, passamos para a fase da **Catarse**, que é o momento em que os estudantes mostram o que apreendeu do conteúdo de forma mais complexa. E por fim, acontece a **Prática Final** do conteúdo, etapa na qual os alunos mostram seus conhecimentos de forma modificada, um conhecimento mais sistematizado (Gasparin, 2002).



As vivências aconteceram no momento das intervenções com as bolsistas de Iniciação à Docência, na sala de aula, no pátio da instituição ou na quadra externa do ginásio de esportes, com auxílio da supervisora e colaboração das demais professoras da instituição. Durante as intervenções buscamos respeitar e adequar às atividades à faixa etária do público envolvido. Inicialmente escolhíamos uma história, a qual era contada para as crianças com o uso, ou não, de fantoches, posteriormente utilizamos diferentes estratégias pedagógicas para trabalhar a mesma história, como a recontagem desta pelas crianças na roda de conversa, desenhos e pintura de personagens contidos no livro, confecção de máscaras e fantasias, entre outros.

A avaliação das atividades ocorreu por meio da *Catarse*, que segundo Gasparin (2002), era o momento em que os alunos são novamente questionados sobre o conteúdo, assim, percebíamos se ele apreendeu de fato e se sua percepção inicial mudou de acordo com o que foi passado durante a fase da *Instrumentalização*.

Ao se tratar de avaliação, é necessário que tenhamos alguns cuidados, pois, uma vez que estamos trabalhando com um público heterogêneo, avaliar se torna algo ainda mais complexo. Em se tratando de educação infantil, esse processo se torna mais desafiador, pois não se aplica provas, testes e exames que mensurem através dos números o aprendizado que a criança obteve sobre determinado conteúdo, como ocorre nas outras dimensões da educação básica (BRASIL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

É importante afirmar que levaremos em consideração a faixa etária a qual estaremos trabalhando, pois elas ainda se encontram na fase de inserção de significados nas coisas e nos signos. Por se tratar de crianças ainda não alfabetizadas e em período de alfabetização, se não há possibilidade de exigir que elas sigam um método e uma sequência metodológica.

Visto que a avaliação precisa estar de acordo com os objetivos propostos utilizamos a avaliação informal, que segundo o Coletivo de Autores (2009) não é um tipo de avaliação que a escola assume, mas pode ser utilizada pelos professores. Esse tipo de avaliação leva em consideração não o produto final adquirido pelas mensurações, mas todo o processo pelo qual o aluno perpassa, os seus anseios e manifestações. Com isso, através da observação, o professor será capaz de perceber se o aluno teve aproximação ou distanciamento com o conteúdo, quais foram as suas maiores dificuldades e facilidades, para então avaliar e rever sua prática pedagógica, modificando-a quando necessário.



3. RESULTADOS

A partir das vivências que foram desenvolvidas na instituição durante sete meses, compreendemos que a presença do professor de Educação Física é imprescindível nesse segmento e que em parceria com a professora regente, pode fazer um trabalho de qualidade, agregando conteúdo de várias áreas trabalhadas nas faixas etárias ali presentes. Notamos a importância do trabalho com temas literários nas aulas de Educação Física, utilizando a expressão corporal também enquanto linguagem, pois, a criança está a todo momento construindo seus símbolos através do movimentar-se. E que é possível trabalhar a leitura nas aulas de Educação Física, tendo em vista que este tema é de grande importância nesse período escolar, pois contribui para a formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Crerley Tavares. **A importância dos brinquedos cantados e práticas corporais na educação infantil.** (Monografia) Universidade de Brasília. Santana do Imanema-AL: 2012. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5410/1/2012_CrerleyTavaresBarbosa.pdf Acesso em: 27. Jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação.** Portaria n. 1.147/2011. Brasília: 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/IGOR/Downloads/educacao infantil sitematica avaliacao.pdf](file:///C:/Users/IGOR/Downloads/educacao%20infantil%20sistemática%20avaliacao.pdf) Acesso em: 26. jan. 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

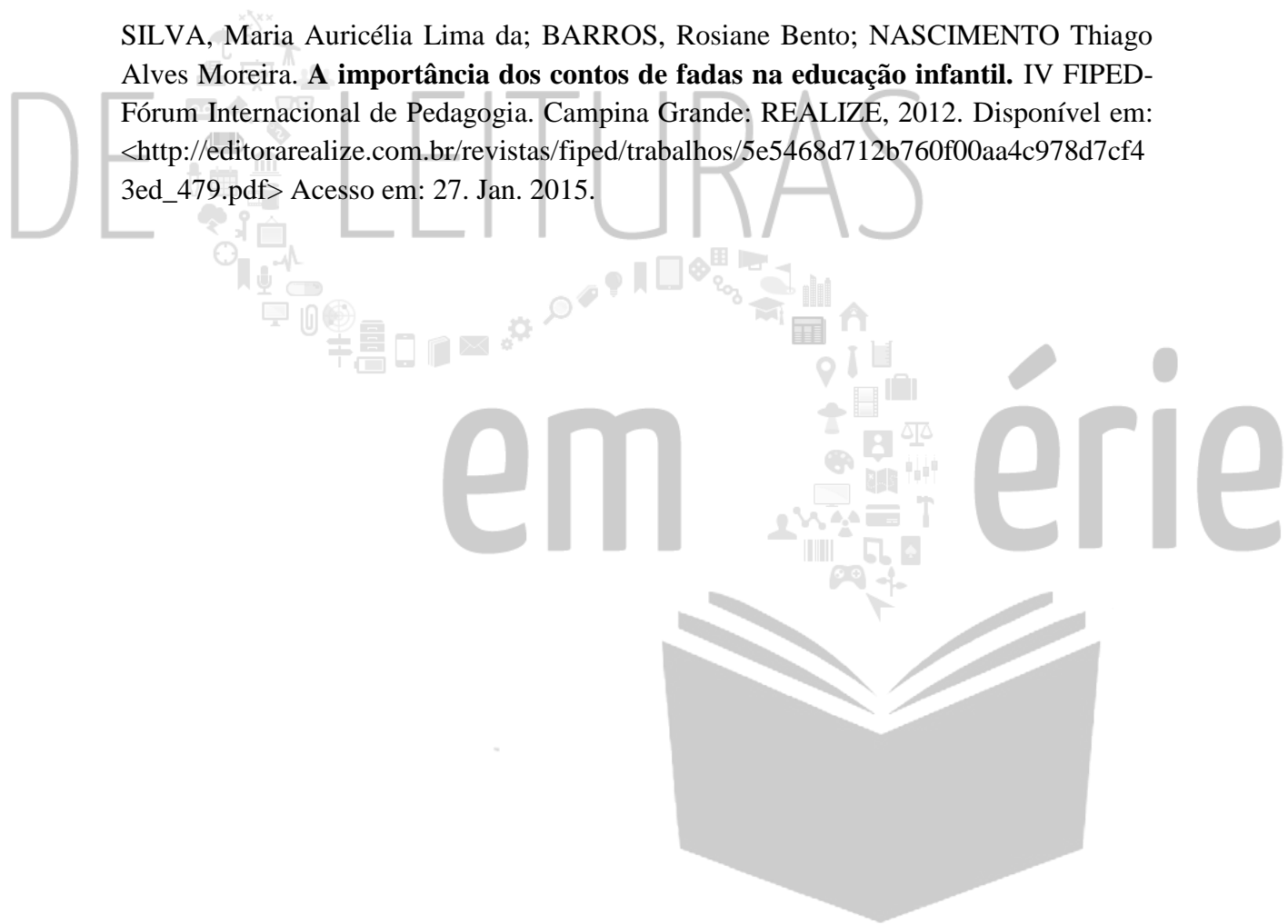
OLIVEIRA, Patricia Sueli Teles De. **A Contribuição Dos Contos De Fadas No Processo De Aprendizagem Das Crianças.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia. Salvador-BA:



UNEB, 2010. Disponível em:
<<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-PATRICIA-SUELI-TELES-DE-OLIVEIRA.pdf>> Acesso em: 26. Jan. 2015.

PAULINO, Regina Vicente da Silva. **A importância da leitura infantil na sala de aula.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras). Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira: UEPB, 2012. Disponível em:
<<http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1501/PDF%20-%20Regina%20Vicente%20da%20Silva%20Paulino.pdf?sequence=1>> Acesso em: 26. Jan. 2015.

SILVA, Maria Auricélia Lima da; BARROS, Rosiane Bento; NASCIMENTO Thiago Alves Moreira. **A importância dos contos de fadas na educação infantil.** IV FIPED-Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande: REALIZE, 2012. Disponível em:
<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/5e5468d712b760f00aa4c978d7cf43ed_479.pdf> Acesso em: 27. Jan. 2015.





O PAPEL DA BIBLIOTECA AFONSO COSTA NA FORMAÇÃO DE LEITORES DE JACOBINA-BA

Patrícia Vilela da Silva (UNEB)

Sara da Silva Correia (UNEB)

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados parciais a respeito do lugar da Biblioteca Municipal Afonso Costa, localizada em Jacobina-BA, na formação de leitores e está vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos culturais e Formação do leitor (LEFOR), do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, cujos dados analisados apontam principalmente para a variedade de títulos à disposição dos leitores, assim como as obras mais lidas, considerando idade, sexo e escolaridade; o baixo número de leitores que frequentam a biblioteca e a necessidade de implementação de ações que favoreçam a dinamização do espaço.

Palavras-chave: Biblioteca Municipal. Formação do leitor. Jacobina-BA

1. INTRODUÇÃO

Dias (2012, p. 6) ao discutir a questão da leitura em bibliotecas públicas e livrarias, faz uma analogia com a obra de Bauman e afirma que “as bibliotecas públicas se tornaram espaços que não existem no mapa mental de grande parte das pessoas” e ainda que “tornaram-se fantasmas na sociedade, esvaziadas de seus significados”.

Nesse sentido, considerando que pesquisas têm revelado que a frequência da população às bibliotecas públicas apresenta índices muito insatisfatórios é que, neste artigo, pretende-se compreender em que medida a Biblioteca Municipal Afonso Costa, localizada na cidade de Jacobina-BA, se faz importante e definitiva na formação dos leitores, agindo como mediadora entre o leitor e o objeto livro. Para isso, procura-se responder aos seguintes questionamentos: Como está constituída a biblioteca municipal, seu acervo e aspecto físico? E como se caracterizam os sujeitos leitores que frequentam essa biblioteca?

Assim, discorre-se de forma breve sobre a história da biblioteca no mundo, sobre as primeiras bibliotecas no Brasil e na Bahia, com o intuito de entendermos como o próprio conceito e propósitos foram se modificando. Em seguida, são apresentados



elementos que caracterizam a biblioteca investigada, seu acervo, estrutura e funcionamento, cujas informações foram obtidas por meio entrevistas semiestruturadas realizadas com os responsáveis pela gestão da biblioteca bem como análise documental dos livros de registro dos seus usuários, o que resultou na elaboração de gráficos que caracterizam o perfil dos sujeitos que realizam consultas e empréstimos de obras naquele espaço.

2. PERCORRENDO A HISTÓRIA DAS BIBLIOTECAS

A palavra “biblioteca” vem do grego *biblíon* (livro) e *teke* (caixa, depósito), assim, um depósito de livros (HOUAISS, 2001). Esse tipo de estabelecimento surgiu com a necessidade do homem de conservar e organizar informações e documentos, antes, portanto, do rolo e do manuscrito.

Até o final da Idade Média funcionava mais como um depósito em que se escondiam os livros do que um lugar para preservá-los e divulgá-los, inclusive as edificações dos prédios tinham a função de impossibilitar a saída do acervo. As bibliotecas medievais se localizavam nos interiores dos conventos, de difícil acesso aos profanos, ou seja, ao sujeito comum, estavam, portanto, disponíveis apenas aos indivíduos que faziam parte de determinada ordem ou de um corpo igualmente religioso ou sagrado. Segundo Josiel Machado (apud MARTINS, 2002), a Idade Média dispôs de três tipos de bibliotecas: as Monacais (desenvolvidas dentro de mosteiros e abadias, bem no início do período medieval), as Particulares em conjunto com as Bizantinas e as Universitárias (já bem no fim da Idade Média).

A partir da Renascença o livro perdeu seu caráter de objeto sagrado e secreto e a biblioteca passou a desfrutar de privilégios, tornando-se um estatuto público e aberto, com a finalidade de socializar, localizar, democratizar e laicizar a cultura. Surgiu uma maior preocupação com relação à condição física do livro, cabendo ao bibliotecário tomar medidas necessárias para cuidar da sua estrutura e organização interna e medidas técnicas foram tomadas para solucionar os problemas já existentes.

De acordo com Martins (2002) pode-se dizer que o Renascimento representou uma mudança repentina na economia política da leitura, gerando não apenas uma oportunidade de novos tipos de livros, mas também novos modos de lê-los. A coleção de livros raros e formidáveis e a organização em bibliotecas passam a ser uma constante



na vida das pessoas cultas. As bibliotecas deste período tinham o apoio de duques, mercadores e reis, tanto em recursos financeiros quanto humanos. Pode-se dizer que a criação das bibliotecas no Renascimento se deu por uma associação de interesses de nobres e papas, ocasionando a abertura para uma nova era na história das bibliotecas.

No Brasil, os livros foram trazidos no período colonial pelos jesuítas com intuito de evangelizar e colonizar os nativos. Portanto, não seria estranho que as primeiras bibliotecas do Brasil se encontrassem exclusivamente em mosteiros, em conventos, em colégios, bem como em propriedades particulares. Os livros presentes no país concentravam-se nas mãos de particulares e conventos que restringiam o seu conteúdo à religião.

Quando o Marquês Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas e os substituíram por outra ordem religiosa, aqueles - os jesuítas - deixaram aqui suas bibliotecas. Abandonados os acervos, as obras foram levadas ao conhecimento da população que começou a ter o hábito da leitura. Porém, sem as devidas medidas de conservação grande parte dos livros foi perdida.

Fugindo das tropas de Napoleão, em 1808, a Corte portuguesa chegou ao Brasil trazendo grande parte de sua civilização, seus tesouros e a Biblioteca Real.

No Brasil, a biblioteca foi oficialmente inaugurada, com o nome de Real Biblioteca, em 13 de maio de 1811, mas, inicialmente, só podia ser frequentada por estudiosos mediante consentimento prévio, mas, em 1824, com 60 mil volumes, foi aberta ao público. No decorrer do século XX, a Biblioteca Nacional se aperfeiçoou e passou por reformas. Ela também se desenvolveu tecnologicamente, criando melhores métodos de catalogação e classificação para melhor atender ao público.

Popularmente chamada de “Biblioteca Central dos Barris”, a Biblioteca Pública da Bahia tem 203 anos de fundação, sendo, portanto, a mais antiga da América Latina e a primeira biblioteca pública do Brasil. A Biblioteca foi oficialmente inaugurada em 13 de maio de 1811. Seu acervo inicial era de quatro mil volumes, sendo que três mil eram em francês, graças a doações de seu principal idealizador, Pedro Gomes Ferrão Castelo Branco. Em 1912, foi incendiada devido a um bombardeio que ocorreu na cidade de Salvador e obras de extrema importância foram perdidas e até seus móveis foram roubados. Gradativamente ela foi sendo recuperada e reconstruída. Em 1967, o Governo da Bahia desapropriou um terreno nos Barris com o objetivo de construir um novo espaço mais moderno e funcional para a Biblioteca.



3. A BIBLIOTECA MUNICIPAL AFONSO COSTA

Entre os anos de 1947 e 1948 foi inaugurada a biblioteca municipal de Jacobina, cujo prédio fora construído pelo Prefeito Dr. Gilberto Dias Miranda, e teve como seu primeiro bibliotecário o Sr. Valmir de Oliveira César. No período da gestão do Prefeito Flávio de Mesquita Marques, o prédio onde funcionava a biblioteca foi arrendado e o acervo transferido para outro endereço. Durante essa mudança, muitos livros foram extraviados. Findo o contrato de arrendamento, o então Prefeito Carlos Daltro realizou uma reforma no prédio transformando-o no Centro Cultural de Jacobina¹¹, que recebeu o nome do Professor Edmundo Isidoro dos Santos, onde funciona a atual Biblioteca Municipal Afonso Costa¹². Atualmente é administrada pelo Sr. Wellington Melo da Silva, coordenador de Cultura do município.

O Centro Cultural de Jacobina é composto por três pavimentos: No primeiro funcionam a biblioteca, a diretoria e o salão de exposições; No segundo pavimento funciona o Auditório com capacidade para 180 pessoas sentadas, onde acontecem os Eventos, Peças Teatrais, entre outros, além de um salão alternativo onde funciona uma escola de música que é da Filarmônica Rio do Ouro e a sede da Academia Jacobinense de Letras onde se reúnem os seus membros; Finalmente, no terceiro pavimento funciona o Arquivo Público do Município.

A biblioteca está aberta diariamente ao público das 08:00 às 20:00 horas, de segunda a sexta-feira, sendo seu atendimento no setor de pesquisas, leituras de revistas e jornais, empréstimos, recebendo por dia entre 80 a 130 pessoas. Na sessão *Memória do município* constam, em média, trezentos livros, dentre estes os do saudoso Afonso Costa. O seu acervo total é composto por cerca de trinta mil obras, sendo cadastrados 8.046 livros, os quais estão organizados da seguinte maneira:

Quadro 01: Registro de obras da biblioteca de acordo com a área

00	Obras Gerais
100	Filosofia
130	Para psicologia

¹¹ O Centro Cultural de Jacobina está situado à Rua Melchior Dias nº21, no centro da cidade.

¹² Homenagem ao ilustre Afonso Costa, nascido em 02 de agosto de 1885 em Palmeirinhas, município de Jacobina.



150	Psicologia
170	Morais/ Ética/ Auto-ajuda
200	Religião
300	Ciências Sociais
340	Direito – Legislação, Jurisprudência
342	Direito Público
370	Educação, Ensino
400	Filologia, Linguística, Línguas
500	Ciências Puras
510	Matemática
530	Física
540	Química
574	Biologia Geral, Ecologia, Sexologia
600	Ciências Aplicadas, Tecnologia
700	Artes, Divertimentos, Esportes
780	Música, Músicos
792	Teatro e Balé
800	Literatura Estrangeira
869	Poesia, Conto, Crônicas, estudos Literários
869.9	Literatura Brasileira
900	Geografia Geral Viagens
912	Atlas, Mapas
918	Geografia da America do Sul
918.1	Geografia do Brasil

A Biblioteca Municipal Afonso Costa Jacobina fez convênios com a Fundação Dorina¹³ Nowill para Cegos do Rio Grande do Sul, a qual fornece livros em braile para os deficientes visuais, cujos títulos são diversificados, entre clássicos da literatura, best-sellers, infantis, didáticos, paradidáticos, entre outros. Essa iniciativa é muito importante porque promove a inclusão de pessoas com deficiência visual em atividades de leitura.

13 Organização sem fins lucrativos e de caráter filantrópico que já produziu mais de seis mil títulos e dois milhões de volumes impressos em braile. Atua há sessenta e oito anos em todo o Brasil por meio da produção e distribuição gratuita de livros braile, falados e digitais acessíveis, diretamente para pessoas com deficiência visual e para cerca de 2.500 escolas, bibliotecas e organizações de todo o Brasil.



Está sendo adotado também o Biblivre, um sistema de catalogação que facilita a vida dos usuários da internet porque possui uma ferramenta para a circulação de conteúdo, possibilitando o compartilhamento de objetos digitais on-line na rede, podendo ser utilizado por qualquer usuário da internet, o qual estará disponível no endereço eletrônico: www.jacobina.ba.gov.br. Assim, as pessoas podem ter acesso ao acervo da biblioteca através da internet em casa, sem precisar se deslocar para obter informações. Para isso, está sendo feita a catalogação de todas as obras.

Funciona ainda o CDC (Centro Digital de Cidadania) no espaço da biblioteca, que compreende uma sala de informática com dez computadores, podendo ser utilizado por estudantes no tempo máximo de meia hora, com o propósito de realizar pesquisa e imprimir trabalhos. Para isso, conta com o auxílio de monitores à disposição, especialmente para auxiliar àqueles que não têm muita prática com os computadores.

Quanto à aquisição de novas obras, o coordenador¹⁴ informou que fora realizada a última compra com uma verba do Ministério da Educação que disponibilizou um cartão de crédito no valor de vinte mil reais. Assim, foram adquiridas obras, dentre elas, clássicos da literatura estrangeira e brasileira e best-sellers, pois são os mais solicitados, a exemplo de: *O código da Vinci*, *O Bem Amado*, *A dama das Camélias*, *O Homem da Máscara de Ferro*, *Romeu e Julieta*, *O Corcunda de Notre Dame*, *A Moreninha*, *Iracema*, *O príncipe – Maquiavel*, *Crepúsculo de Avalon*, *Mercador de Veneza*, *Escrava Isaura*, *Ubirajara*, *O Alienista*, *Dom Casmurro*, *Encontros*, *O Profeta*, *O Matador*, *Pecado Capital*, *Diário de uma Paixão*, *Roque Santeiro*, *As Viagens de Gulliver*, . Além de manuais para concurso, livros de contabilidade, de Direito, obras de Paulo Freire, Administração financeira, livros infantis, livros de bolso, entre outros.

O município também disponibiliza verbas para que sejam comprados livros, assinaturas de revistas e de jornais. Além disso, a biblioteca recebe muitas doações, entretanto, quando as obras doadas não apresentam condições adequadas para o uso nas prateleiras, esse material é encaminhado a outras bibliotecas ou às delegacias, visto que existe um trabalho desenvolvido com os detentos, disponibilizando material para leitura e artesanato.

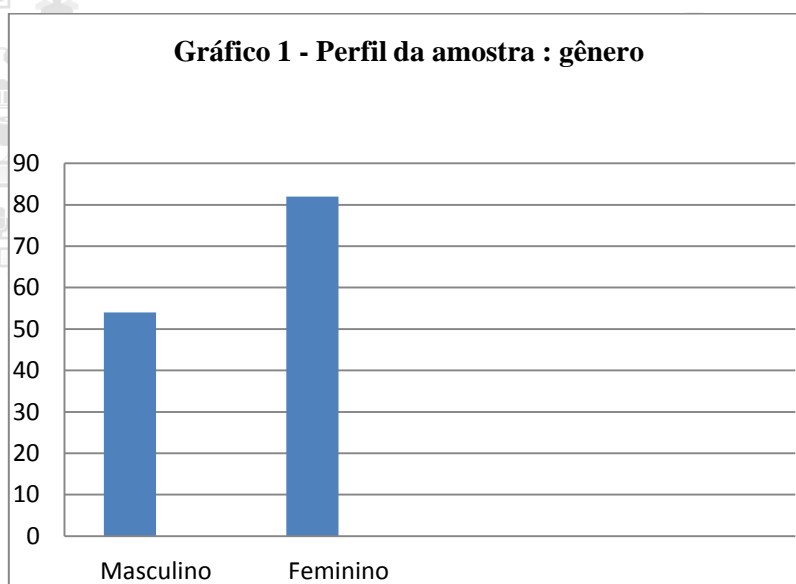
¹⁴ Entrevista realizada pelo Coordenador Sr. Wellington em agosto de 2014.



4. O PERFIL DOS LEITORES

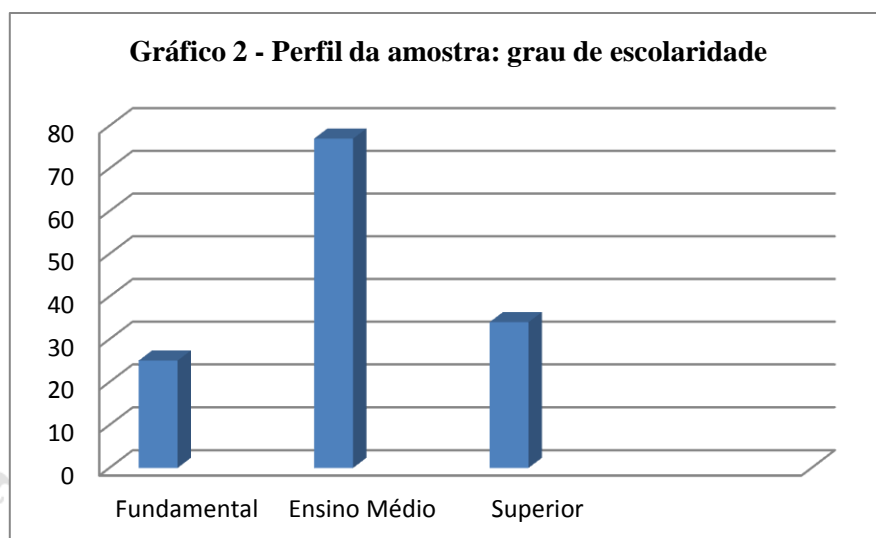
Apresentaremos por meio de gráficos dados que revelam as obras e o perfil dos leitores que frequentam a biblioteca. Para isso, consultamos o livro de registro dos seus usuários que realizaram algum empréstimo de obras no mês de outubro de 2014, sendo constatado um total de cento e trinta e seis (136) pessoas.

Desse número, observa-se que oitenta e dois (82) são do sexo feminino, enquanto cinquenta e quatro (54) são do sexo masculino, sendo, portanto, evidente que as mulheres leram mais no mês de outubro do que os homens, conforme gráfico abaixo:



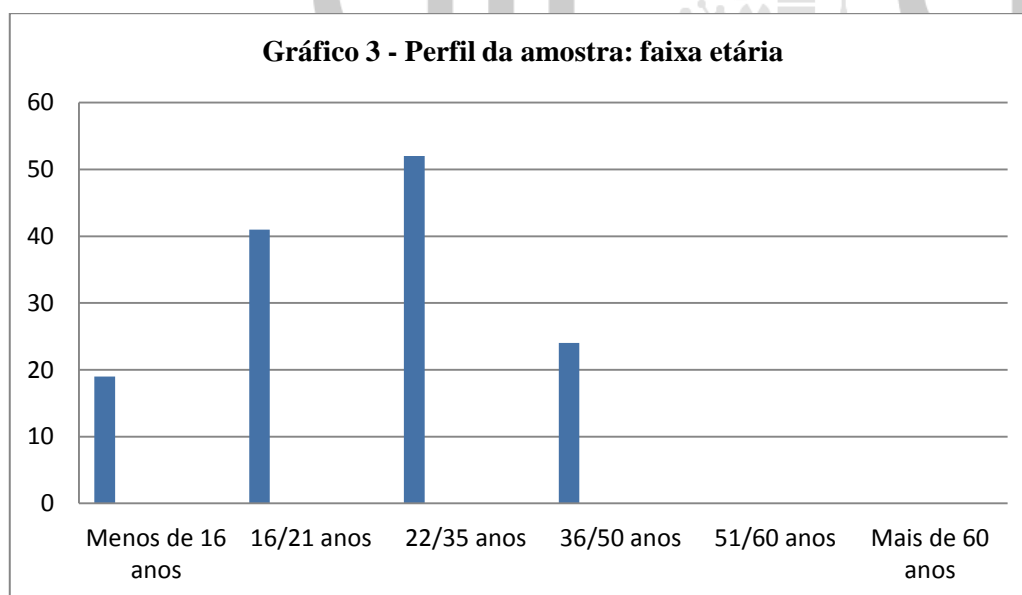
Fonte: Elaboração própria, 2014.

Quanto ao grau de escolaridade, constata-se que vinte e cinco (25) são do ensino Fundamental, setenta e sete (77) do ensino Médio e trinta e quatro (34) do ensino Superior. Então o que percebemos com estes dados e com a entrevista realizada com funcionários que o público da Biblioteca Afonso Costa caracteriza-se predominantemente por sujeitos que procuram obras literárias solicitadas por professores e, especialmente, aquelas que estão na lista para vestibulares e para o ENEM.



Fonte: Elaboração própria, 2014

Quanto à faixa etária destes indivíduos dezanove (19) têm menos de dezesseis anos; quarenta e um (41) têm entre dezesseis e vinte e um anos; cinquenta e duas (52) têm entre vinte e dois e trinta e cinco anos; vinte e quatro (24) pessoas têm entre trinta e seis e cinquenta anos; não houve nenhum usuário com idade superior a cinquenta anos de idade.



Fonte: Elaboração própria, 2014

Nesse viés, a biblioteca deve junto à população de Jacobina realizar projetos destinados ao público da terceira idade, que parece não encontrar na biblioteca um lugar possível de ser frequentado, quer para realizar pesquisas, leituras ou empréstimos de

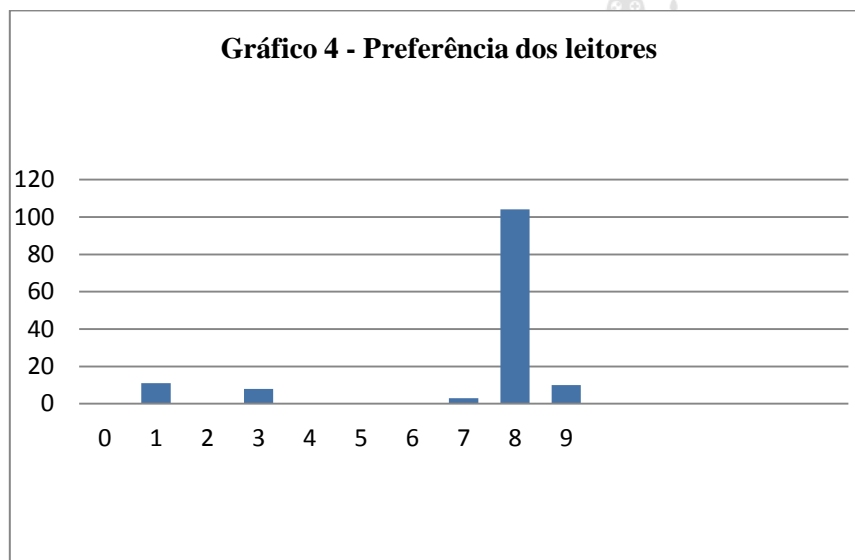


obras. Fica claro que o público maior é constituído pelo grupo jovem que está na universidade ou se preparando para ingressar nela.

Sobre as obras mais requisitadas, organizamos o gráfico a seguir considerando a classificação numérica apresentada no início deste trabalho, no quadro 01, em que consta a organização das obras por tema.

A partir dos dados coletados, percebemos que:

- três (03) pessoas tomaram por empréstimo livros sobre Artes divertimentos Esportes, Música e Músicos, Teatro e Balé livros que compõem a categoria (7);
- oito pessoas (08) tomaram livros emprestados sobre Ciências Sociais- Sociologia, Direito-legislação-jurisprudência, Direito Público, Educação-Ensino livros da categoria (3);
- dez (10) pessoas na categoria (9) que diz respeito a livros da Geografia Geral, Atlas, Mapas, Geografia da América do Sul e Geografia do Brasil;
- onze (11) destas pegaram livros sobre Filosofia, Parapsicologia, Psicologia, Moral Ética e Autoajuda são os livros que fazem parte da categoria (1);
- Houve um registro de cento e quatro (104) pessoas na categoria (8) que é composta por livros da Literatura Estrangeira, Poesia, Conto, Crônicas, Estudos Literários e Literatura brasileira,



Fonte: Elaboração própria, 2014



Portanto, é latente o fato de que tanto os empréstimos como as pesquisas estão predominantemente relacionadas às obras de Literatura Estrangeira e Brasileira sendo que autores como Jorge Amado, Adonias Filho, Machado de Assis, Clarice Lispector, Nicolas Parkes são os mais procurados, o que revela um público que não apenas lê para cumprir as exigências escolares, mas também porque descobriu na leitura literária o prazer que ela proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os atributos necessários a uma biblioteca, Silva (1985) afirma que a qualidade do seu acervo e a funcionalidade do seu serviço devem ser o que melhor a caracterizam e não a beleza de sua decoração.

Nesse sentido, podemos dizer que a Biblioteca Municipal Afonso Costa tem apresentado algumas iniciativas como projetos de inclusão social, informatização de alguns serviços, aquisição de obras que interessam ao público leitor, assinatura de revistas e jornais, o que representa uma preocupação em oferecer serviços que atendam aos interesses da comunidade jacobinense. Constatamos, ainda, a diversidade de títulos no acervo e organização por áreas do conhecimento, o que facilita o acesso às obras. Entretanto, entendemos que, considerando o potencial que a biblioteca possui, esta poderia e deveria ter maior visibilidade, desenvolvendo e divulgando projetos de leitura voltados à busca do conhecimento, recreação e fruição estética, com o intuito de fomentar o crescimento educacional, psicológico e social. Esse espaço precisa ser percebido como um lugar que se constitui como parte integrante e atuante na vida da população.

Quanto ao perfil dos leitores que frequentam a biblioteca, constatamos que predomina o público feminino, jovem, com grau de escolaridade referente ao ensino médio, cuja preferência está na leitura de obras literárias, não apenas as canônicas, mas, sobretudo, aquelas que são best-sellers. Tais dados não divergem do que revelam outras pesquisas a respeito de quem são os leitores e de suas preferências. Desse modo, entendemos que é possível estabelecer uma política de formação do leitor a partir do espaço da Biblioteca Municipal Afonso Costa.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Luciana Tavares. **Livrarias cheias e bibliotecas vazias: leitura como consumo versus transformação social**. CELACC/ECA/USP, 2012. Disponível em <http://myrtus.uspnet.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/391-1141-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 maio de 2016.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. Disponível em <http://www.fundacaodorina.org.br/onde-atuamos>. Acesso em 18 out. de 2014.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Ática, 2000.

SANTOS, Josiel Machado. **Bibliotecas no Brasil: um olhar histórico**. Disponível em: <http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/132/168>. Acesso em: 16 de nov. de 2014.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos; São Paulo: Secretaria da Cultura, 1979.

MILANESI, Luís. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

