Anais do XIV CONAELL

Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários



Tema: Formação do Profissional de Letras: convergências teórico-metodológicas

Organização dos Anais
Olandina Della Justina
Juliana Freitag Schweikart

ISSN: 2446-4945

Sinop, 19 a 23 de setembro de 2016
Faculdade de Educação e Linguagem - Curso de Letras
Universidade do Estado de Mato Grosso/Campus de Sinop
Avenida dos Ingás, 3001, Centro/MT, Brasil, CEP: 78555-000

Comissão organizadora do XIV CONAELL
Profa. Dra. Juliana Freitag Schweikart – Coordenadora Geral
Profa. Dra. Olandina Della Justina – Presidente da Comissão Científica
Centro Acadêmico de Letras Dom Pedro Casaldália

Conselho Editorial
Profa. Dra. Adriana Lins Precioso
Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva
Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani
Prof. Ms. Antonio Tadeu de Azevedo
Profa. Dra. Cristinne Leus Tomé
Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Profa. Mestranda. Graci Leite Morais da Luz
Prof. Dr. Henrique Roriz Aarestrup Alves
Profa. Dra. Juliana Freitag Schweikart
Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
Profa. Dra. Olandina Della Justina (Presidente)
Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva

Profa. Dra. Rosane Salete Freytag
Profa. Dra. Sandra Luzia Wrobel Straub
Profa. Dra. Tânia de Oliveira Pitombo
Profa. Ms. Terezinha Della Justina

Comissão de monitores
Acadêmicos de Letras
E-mail: conaell@unemat-net.br

Projeto Gráfico
Ketheley Leite Freire

8(81)
C719 Colóquio Nacional de Estudos Linguisticos e Literários – CONAELL (14. : 2016 : Sinop, MT).
Formação do Profissional de Letras: convergências teórico-metodológicas [Recurso Eletrônico] / Olandina Della Justina; Juliana Freitag Schweikart (editoras) – Unemat *Campus* Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Unemat Editora, [2017].
443 p.: il.

ISSN: 2446-4945

1. Letras. 2. Educação. 3. Literatura. I. Titulo. II. Título: convergências teórico-metodológicas. III. Justina, O. D., Dra. IV. Schweikart, J. F., Dra.

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

As ideias contidas nos trabalhos são de absoluta responsabilidade dos autores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 08

SEÇÃO I
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

A CAPA E O TEMPO – A IMPORTÂNCIA DA CAPA PARA A LEITURA DA OBRA 10
Liliane Lenz dos Santos

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO SINOPENSE COMO UM SUJEITO DE PROGRESSO NAS PÁGINAS DE "O SINOPEANO" NÚMERO 15, DE 1980 23
Leandro José do Nascimento
Cristinne Leus Tomé

A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NA ESCOLA 33
Francineide Lima Abreu

A LEITURA EM SALA DE AULA: ALGUMAS REFLEXÕES 42
Eliane Costa Ferreira
Rozinéia Bispo dos Santos
Viviane Gomes Ferreira

ANÁLISE DO DISCURSO NA PUBLICIDADE DAS MOTOS HARLEY-DAVIDSON..... 47
Magna Rodrigues da Silva Monteiro

ANÁLISE SEMIÓTICA DO FILME "MALÉVOLA" 54
Josilene Pereira dos Santos
Andressa Batista Farias

AS NOVAS CONCEPÇÕES DE TEXTO: UM NORTE PARA O LETRAMENTO DAS FUTURAS GERAÇÕES 66
Maria Gorete Côgo da Silva
Ivany Magalhães da Silva
Elizandra Alves Pereira da Silva Souza

CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA 79
Joelinton Fernando de Freitas

ESCOLA E FORMAÇÃO LEITORA: UM PROJETO COM BONS RESULTADOS 88
Rosimeri Mirta Fischer
Edna Simão de Oliveira

INTERATIVIDADE TECNOLÓGICA NA POSIÇÃO SUJEITO ALUNO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – *CAMPUS* DE SINOP/MT 96
Patricia Moraes-Miranda

LEITURA DE CONTOS AMAZÔNICOS NA SALA DE AULA: NOSSA CULTURA, NOSSA LÍNGUA 107
Elaine Cristina de Vasconcelos Alcântara

LETRAMENTO MIDIÁTICO ESCOLAR: RÁDIO ESCOLA CÂNDIDO PORTINARI / TAPURAH – MT..... 119
Izabel Jacinta Magni Hinrichs
Patrícia Rodrigues

LETRAMENTOS EM TEMPO DA COMUNICAÇÃO UBÍQUA NAS VOZES DOS LICENCIANDOS DE LETRAS NA MODALIDADE À DISTÂNCIA..... 125
Wendell Camilo Deposiano
Albina Pereira de Pinho Silva

LÍNGUA MATERNA BORORO EM CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA – DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES *BOE BORORO* 135
Fernando Antônio Velasco

MOMENTO DA LEITURA – INCENTIVANDO A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR..... 148
Luciane Reichert Costa
Rosemeri Hemsing Weber
Senilde Solange Catelan

OFICINA: COMO A QUALIDADE DAS PERGUNTAS INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DA LEITURA..... 153
Ana Cláudia dos Santos

O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA: EM BUSCA DE COMPREENDER A DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA E SUAS PRINCIPAIS MATRIZES 160
Magna Rodrigues da Silva Monteiro

O USO DOS COMPUTADOES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A COMPOSIÇÃO DE APOSTILA ILUSTRADA NA PRÉ-ESCOLA 165
Jhonatan Matos de Souza

O VIGOR DO ROTACISMO NO FALAR CAIPIRA DA COMUNIDADE DE MUTUCA/MT..... 174
Criseida Rowena Zambotto de Lima

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM AMBIENTES VIRTUAIS: A INVESTIGAÇÃO COMO SUPORTE PARA A AMPLIAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR..... 180
Lenir Maria de Farias Rodrigues
Isaldete Ribeiro da Silva Passero
Deise Baggenstoss

PROCESSOS FONOLÓGICOS: DA ANÁLISE DE TEXTOS ÀS PRÁTICAS INTERVENTIVAS 193
Márcia Vacario
Mariana R. Athayde
Jacilda Siqueira Pinho

SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO POMERI: PRÁTICAS DISCURSIVAS IDEOLÓGICAS E HEGEMÔNICAS 202
Jussivania Pereira
Solange Barros

(SUB)EXISTÊNCIA PELA LÍNGUA: HAITIANOS EM MATO GROSSO 212
Criseida Rowena Zambotto de Lima
Heloisa Helena Ribeiro de Miranda

SUSTENTABILIDADE E AGRICULTURA FAMILIAR: UM ESTUDO COM TRÊS FAMÍLIAS DE SINOP 221
Cristinne Leus Tomé
Ivone Cella da Silva

TRAJETÓRIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A ABORDAGEM DOS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS: OS PANORAMAS E OS ATOS DE CRIAÇÃO CONSTITUÍDOS VIA PIBID E PNAIC 233
Albina Pereira de Pinho Silva
Ângela Rita Christofolo de Mello
Cleuza Regina Balan Taborda

VIOLA À BRASILEIRA 242
Diego da Silva Dias

VIVÊNCIAS DO FAZER DOCENTE: O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA RURAL DE ALTA FLORESTA 250
Érica Lemes Lopes da Silva
Ivone Cella-Silva

SEÇÃO II
ESTUDOS LITERÁRIOS

A AUSÊNCIA DE J. M. COETZEE NA CONSTRUÇÃO DO ESCRITOR-PERSONAGEM NO ROMANCE VERÃO..... 261
Anna Carolina de Almeida e Silva
Vinícius Carvalho Pereira

A LITERATURA NA SALA DE AULA: EQUÍVOCOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 268
Eliana Aparecida dos Santos

A PERSPECTIVA RELIGIOSA: *O MULATO*, DE ALUÍSIO DE AZEVEDO 279
Maria Madalena da Silva Dias
Bruna Marcelo Freitas
Simone Aparecida de Matos

CONFLUÊNCIAS ESTÉTICAS E MITOLÓGICAS NA ARTE SACRA: A POESIA DE SÃO FRANCISCO E A PINTURA DE GIOTTO DI BONDONNE 289
Adriana Lins Precioso

CONTO “PAI CONTRA MÃE” DE MACHADO E PINTURAS DE DEBRET E RUGUNDAS: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM TURMA DE EJA 297
Lucila Tereza Rockenbach Manfroi

DE ENSINO DE LITERATURA À EDUCAÇÃO LITERÁRIA: O TEXTO LITERÁRIO NO CENTRO DA AULA 309
Marli Chiarani
Luciney Rosa Sur
Márcia do Socorro Coêlho de Oliveira

EL CID, OTELO, MARTÍN FIERRO E RODRIGO: NOVOS OLHARES, ANTIGOS CAMINHOS 320
Simone de Sousa Naedzold
Karina Egias do Nascimento

ESTUDOS LITERÁRIOS: UM OLHAR PARA A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA ACADEMIA 330
Consoelo Costa Soares Carvalho

“FACUNDO” E A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL ARGENTINA..... 340
Bruna Wagner
Heloísa Helena Ribeiro de Miranda
Iouchabel Sarratchara de Fatima Falcão

FESTIVAL DE CINEMA "OSCARITO": DESPERTAR A IMAGINAÇÃO E O PRAZER PELA LEITURA NA PRODUÇÃO DE CURTA-METRAGENS..... 349
Patrícia Rodrigues
Izabel Jacinta Magni Hinrichs

GEOGRAFIA E LITERATURA: A REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DO SERTÃO MATOGROSSENSE NA NARRATIVA REGIONALISTA DE VISCONDE DE TAUNAY - “INOCÊNCIA”..... 359
Moacir Apolinário da Costa
Larissa Pereira Dias

KIRIKU E A FEITICEIRA: MULTILETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE 366
Bruna dos Santos Evangelista
Genivaldo Rodrigues Sobrinho

O ENSINO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL MEDIADO PELA PROPOSTA DO LETRAMENTO LITERÁRIO 374
Luciney Rosa Sur
Marli Chiarani

O METÓDO RECEPCIONAL NO DIÁLOGO ENTRE LITERATURA TRADICIONAL E PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA 384
Cláudia Valéria Gonçalves Loroza

O *SER* AMAZÔNICO: MATO GROSSO AO AMAZONAS – IDENTIDADES, CULTURAS E CRENÇAS..... 395
Julia Raisa Ximenes Figueiredo

PAREDÕES E VIOLINOS: DIÁLOGOS CULTURAIS NO *FUNK* "METRALHADORA", DA BANDA VINGADORA 405
Paulo Sérgio Sousa Costa
Paulo Sérgio Marques

PELOS CAMINHOS DA LITERATURA: O GÊNERO DE VIDA NORDESTINO VISTO SOB A PERSPECTIVA DA POESIA "MORTE E VIDA SEVERINA" DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO 415
Larissa Pereira Dias
Kárita de Fátima Araújo

TRADUÇÃO E VISUALIDADE: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O POEMA "1(a", DE E.E. CUMMINGS, E A TRADUÇÃO "SO", DE AUGUSTO DE CAMPOS 426
Giovanna Anffe de Azevedo
Prof. Dr. Vinícius Carvalho Pereira

VESTÍGIOS IDENTITÁRIOS EM TRÊS CENÁRIOS DICKEANOS 432
Iouchabel Sarratchara de Fatima Falcão

APRESENTAÇÃO

Esta publicação é composta pelos artigos que discutem os resultados de pesquisas apresentadas no XIV Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAELL) e que teve como tema Formação do Profissional de Letras: convergências teórico-metodológicas.

O evento é realizado anualmente, já conquistou reconhecimento nacional e constitui-se em espaço de compartilhamento de ideias, divulgação de pesquisas e atualização acadêmico-científica.

A edição foi dividida em duas seções: a primeira, composta de 27 artigos, apresenta as publicações inerentes aos Estudos Linguísticos; a segunda, da qual fazem parte 21 artigos, conjuga trabalhos da área de Estudos Literários.

As referidas pesquisas foram socializadas nas formas de conferências, palestras, comunicações orais e pôsteres e foram desenvolvidas por graduandos, pós-graduandos, professores e pesquisadores provenientes de vários estados do Brasil que integraram o evento para debater temáticas pertinentes à área de Letras.

As ideias e os resultados dos estudos contidos nos artigos, mesmo que devidamente submetidos à avaliação do Conselho Editorial Científico, são de responsabilidade de seus autores.

Registramos nossos agradecimentos à dedicação e parceria desses autores que colaboraram com a publicação desta edição e ressaltamos a importância da divulgação e compartilhamento de suas produções científicas para que o Norte do Estado de Mato Grosso, por meio da UNEMAT/Sinop possa apresentar sua potencialidade nas áreas de Estudos Linguísticos e Literários. Nosso intuito é de que nossa instituição se mantenha como um espaço propulsor de produção científica atualizada e um campo fértil para novas pesquisas construídas em diálogo contínuo com outras regiões e outras instituições que primam pela produção de conhecimento em diferentes linguagens.

Sendo assim, coube-nos organizar e disponibilizar as produções científicas apresentadas no XIV CONAELL com o propósito de propiciar meios para o desenvolvimento do saber acadêmico-científico, fomentar novas pesquisas e estimular diálogos teóricos na produção de estudos vindouros que envolvam ensino-aprendizagem, formação inicial e continuada de professores de línguas e literaturas.

Esperamos que esta edição resulte em boas leituras e desencadeie profícuos diálogos acadêmico-científicos!

As organizadoras da edição

SEÇÃO I

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

A CAPA E O TEMPO –
A IMPORTÂNCIA DA CAPA PARA A LEITURA DA OBRA

Liliane Lenz dos SANTOS[1]
Universidade do Estado de Mato Grosso/Juara

RESUMO: Objetivamos nesse artigo verificar como a capa é importante para a leitura completa da obra, sendo a porta de entrada para a apreciação completa desta. A capa é o primeiro elemento que chama a atenção do leitor, de modo que este muitas vezes toma um livro por se apaixonar primeiramente pela capa para só depois tomar conhecimento da narrativa. Nesse artigo pretendemos analisar as cores e formas do livro *Desculpe a nossa falha*, de Ricardo Ramos, que passou por quatro modificações, demonstrando o quanto se faz importante o visual diante de um público direcionado. Apresentamos aqui a visão simplista de alunos do 9º ano de uma escola estadual do interior do Mato Grosso, tendo como objetivo evidenciar na prática como as capas do livro *Desculpe a nossa falha*, perpassou o tempo e foi adequado de acordo com o público alvo, como também se adaptando a cada época. O livro foi lançado no ano de 1987 pela Editora Scipione, na Série Diálogo, direcionado ao público juvenil e ainda que escrito na década de 80, já tendo transcorrido 28 anos após sua primeira publicação, continua sendo um texto rico, muito bem elaborado que traz questões atuais e reflexivas. Suas capas passaram por alterações, como já dito, procurando continuar atual e de acordo com a evolução de seu público. A teoria utilizada para embasar tal artigo foi a Estética da Recepção com Jauss (2003), Lima (2001) e Zilberman (2004), demonstrando como o leitor é parte fundamental do ato de ler, tendo em vista que a referida teoria muda o foco de investigação deixando de ver a estrutura como algo imutável e passando a valorizar o leitor, o considerando o terceiro elemento para completar a obra. O leitor então passou a fazer parte intrínseca da análise, pois a obra só passará a fazer sentido quando o receptor der significado a ela.

Palavras – chave: Capas; Livro; Estética da Recepção.

ABSTRACT: *The goal of this articleto is see how the cover of the book is important for the complete umderstandingofthework, beingthe gateway for fullappreciation. The cover isthefirstelementthatdrawsthereader'sattention, sothat it oftenwhathappenesisthatonetakes a book bythe cover isfirstglanceandonlythentake note ofthenarrative. Here are thesimplisticviewof 9th gradersof a publicschoolofthe interior of Mato Grosso, demonstrating in practicehowthe book covers Sorryourfault, Ricardo Ramos changed over time andadaptedtheircoatsaccordingtothetargetaudience, as alsosuitingevery time. The theoryusedtosupportsuchanarticlewastheAestheticsofReceptionwithJauss (2003), Lima (2001) andZilberman (2004), demonstrating how there aderis an important part of the acto freading.*

Key - words*: Covers; Book; Aesthetics Reception.*

[1] Mestre em Estudos Literários pela Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, Campus Tangará da Serra, PPGEL, Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil. Professora contratada na UNEMAT, Universidade do estado do Mato Grosso, Campus Universitário de Juara.
lililenz10@hotmail.com

Capa – Um convite à leitura

A primeira imagem é a que fica, segundo ditos populares. A capa de um livro é o primeiro elemento que chama a atenção do leitor, por isso é digna de discussão e análises. Antigamente a capa servia apenas para proteger o interior do livro, a inclusão do nome da obra, como também do seu autor, deram a ela também um papel informativo, já que facilitava a escolha diante do que se procurava e fazia-se assim a distinção de cada objeto livro. Dessa forma, a capa passou a ser um meio de comunicação entre a obra e o público, porém a sua visibilidade deu asas à imaginação daqueles que tinham interesse na venda desse, se tornando um veículo privilegiado de promoção comercial.

Quando surgiu o objeto livro, era raro e de grande valor, acessível apenas aos poucos que tinham posses e conhecimento, pois era manuscrito e individualizado. Segundo Carvalho (2008) a capa desses livros era feita de acordo com o desejo do comprador e com o seu poder aquisitivo, pois nelas eram utilizados materiais preciosos e diferentes tipos de técnicas, mas a partir da mecanização da obra esse ato foi repensado, padronizado.Como afirma Carvalho (2008) "Os primeiros livros colocados no mercado não possuíam diferenças estéticas significativas, isto é, não existia qualquer fator de distinção expressivo entre as obras."

O livro começou a movimentar o mercado e a chamar atenção daqueles que se beneficiavam com o seu comércio. A industrialização fez com que esses objetos chegassem cada vez mais rápido às mãos do leitor, por isso sua capa deveria ser melhor elaborada, de forma que chamasse a atenção do público e assim provocasse maior índice de vendas.

Diante desse contexto, os autores e capistas passaram a elaborar as capas de acordo com o escrito, como também valorizando o seu público alvo, de forma que esses se interessassem pelo objeto a ponto de comprá-lo e consumi-lo, vindo daí a importância de se conhecer a teoria da Estética da Recepção, de forma que possamos compreender a importância da capa diante do leitor e da época em que ele está inserido.

A Estética da Recepção

A Estética da Recepção surgiu a partir das considerações teóricas feitas por Hans Robert Jauss (1921-1997), em 1967, numa aula inaugural na Universidade de Constança, na Alemanha. Nessa aula, ele situou toda a história universal da literatura e sua desvalorização.

Jauss denunciou a calcificação da história da literatura, que estava presa a padrões herdados do positivismo e do idealismo do século XX, não permitindo que esta desenvolvesse o ser humano de forma completa, como tinha capacidade para fazê-lo, e somente através da superação desse estilo de ensino é que seria possível surgir uma nova teoria literária, fundada no "inesgotável reconhecimento da historicidade" (In: ZILBERMAN, 2004, p. 9) da arte. Para Jauss esta era um elemento fundamental para a compreensão da vida social.

As teorias anteriores se preocupavam com as obras e seus autores, deixando à margem um terceiro elemento que dá vida à trama literária, o leitor, porém a Estética da Recepção muda o foco, como afirma Zilberman:

> a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda o foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o "Terceiro Estado", conforme Jauss o designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é

> condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social (2004, p. 10-11).

O estudo da recepção mudou o foco porque colocou o leitor como coprodutor do texto, pois ao ler, ao receber o texto, pode dar significado a ele, mostrando que ler não é somente decodificar palavras, mas construir sentidos. Lima afirma que:

> Em Jauss, a recepção é sempre o momento de um processo de recepção, que se inicia pelo "horizonte de expectativa" de um primeiro público e que, a partir daí, prossegue no movimento de uma "lógica hermenêutica de pergunta e resposta", que relaciona a posição do primeiro receptor com os seguintes e assim resgata o potencial de significado da obra, na continuação do diálogo com ela (2001, p. 134).

Dessa maneira, o leitor passou a fazer parte intrínseca da análise do texto, pois este foi escrito para um receptor e a obra só passa a fazer sentido quando este receptor dá significado a ela. Nessa perspectiva, é importante reconhecer o *horizonte de expectativas* do leitor, pois esse horizonte é que vai, a princípio, motivar a leitura de determinado texto.

O horizonte de expectativa é de origem alemã, provém da fenomenologia de Husserl e da hermenêutica de Gadamer. Nessa perspectiva, é a forma como o indivíduo vê o mundo, é a leitura que faz de tudo que o rodeia desde o seu nascimento, é sua história, seus conceitos e desejos diante de uma realidade, portanto se faz importante porque o leitor traz consigo sua história, suas crenças, seus princípios ideológicos, seu horizonte de expectativa diante da obra selecionada para leitura, em outras palavras, o horizonte de expectativa é a lembrança de todas as outras obras lidas e momentos vividos e a Estética da Recepção respeita esse horizonte, porque é diante desses pressupostos que o leitor dará novos significados à obra, pois sabemos que a cada leitura surge uma nova obra, porque se tece uma relação dialética entre autor, obra e leitor, mostrando a importância do ato da leitura. Como afirma Jauss,

> Uma obra não se apresenta nunca, nem mesmo no momento em que aparece, como uma absoluta novidade, num vácuo de informação predispondo antes o seu público para uma forma bem determinada de recepção, através de informações, sinais mais ou menos manifestos, indícios familiares ou referências implícitas. Ela evoca obras já lidas, coloca o leitor numa determinada situação emocional, cria, logo desde o início, expectativas a respeito do "meio e do fim" da obra que, com o decorrer da leitura, podem ser conservadas ou alteradas, reorientadas ou ainda ironicamente desrespeitadas, segundo determinadas regras de jogo relativamente ao gênero ou ao tipo de texto. (2003, p. 66-67)

Quando o leitor entra em contato com o texto, acontece uma fusão de horizontes de expectativas, a do leitor com a do autor, pois este também colocou em sua escrita todas as suas ideologias e conhecimentos anteriores. Sendo assim, a obra será completamente recriada pela recepção do leitor, pois, como já foi dito, é ele quem dá significado e sentido a ela.

A obra pode satisfazer o leitor ou não, quebrando ou até mesmo ampliando seu horizonte de expectativas.

A reflexão sobre a obra dentro da recepção feita pelo leitor contribui para o esclarecimento do fenômeno comunicativo que ocorre entre leitor, obra e autor, pois ao percorrer o texto o leitor se comunica com o autor trazendo antigos conhecimentos e

aprimorando-os, assim vai se preparando para interagir com outros textos num processo espiral de construção de sentidos, e isso se dá pelo "prazer estético".

O prazer estético é o prazer da escrita e da leitura, do deleite no uso dos sentidos, no descobrir o fato e sanar a curiosidade, como diz Lima (2001) é o prazer pelo belo, pelo gostoso, pelo sensível, pela satisfação dos cinco sentidos ou pelo prazer oposto, como a fascinação pelo grotesco, pela morte ou pelo simples fato da caça de uma lagartixa a uma mosca. A literatura permitiu o lado sensível da língua, "ela é capaz de afugentar o temor e de banir o sofrimento, de provocar alegria e de suscitar a compaixão" (LIMA, 2001, p. 66).

Para que haja o prazer estético é necessário haver o uso de três categorias, que são a *poiésis,* a*aisthesis*e a*katharsis,* que também fazem parte da teoria da Estética da Recepção. Em primeiro lugar vem a *poiésis*, que é o prazer que o indivíduo sente ante a obra que ele produziu diante do que leu, em suma, é o prazer de sentir-se coautor da obra. De acordo com Lima,

> A*poiésis* corresponde à caracterização de Hegel sobre a arte, segundo a qual o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade geral de "sentir-se em casa, no mundo", ao "retirar do mundo exterior a sua dura estranheza" e convertê-la em sua própria obra. (2001, p. 80)

A segunda categoria é a *aisthesis*, que demonstra o efeito de renovação da percepção do mundo que circunda o leitor. A obra passa a lhe causar uma nova visão sobre tudo que o rodeia, permitindo-lhe a ampliação do seu horizonte de expectativas. E, em terceiro lugar, como parte do prazer estético, vem a *katharsis,* que é definida "como a concretização de um processo de identificação que leva o espectador a assumir novas normas de comportamento social, numa retomada de ideias expostas anteriormente" (ZILBERMAN, 2004, p. 57). Isto é, o espectador não apenas sente prazer diante da obra e do novo conhecimento, mas é mobilizado à ação.

Essas três categorias, para Jauss, não devem ser vistas de forma hierárquica, mas sim como cooperadoras entre si, podendo se auxiliar em momentos diversos.

A Estética da Recepção procura manter um olhar no todo, conservando sempre a comunicação entre a tríade leitor, texto, autor, ficando claro que ler é abrir-se a novos horizontes, a novos textos oriundos de outros textos e assim ampliando a visão que se tem do mundo pessoal.

Nesse artigo vamos observar a recepção das capas da obra de Ricardo Ramos, *Desculpe a nossa falha*, por alunos do 9º ano, de uma cidade do interior do Mato Grosso, na Escola Estadual Iara Maria Minotto Gomes.

A recepção de uma obra é iniciada na capa, pois essa que pode ou não despertar o desejo do leitor de entrar em contato com a obra completa, então a capa é como se fosse a porta principal para a leitura e diálogo do leitor com o autor e com o texto.

***Desculpe a nossa falha*, de Ricardo Ramos**

O livro *Desculpe a nossa falha* foi lançado em 1987 pela Editora Scipione, na Série Diálogo, pelo autor Ricardo Ramos, que iniciou sua escrita para adultos migrando posteriormente para o público juvenil, com quem teve bons resultados.

Embora já se tenham transcorrido 28 anos após sua primeira publicação, continua sendo um texto rico, muito bem elaborado que traz questões atuais e reflexivas.

Vamos nos prender aos aspectos extrínsecos à obra, como a série em que foi lançado e na qual permanece até o presente, a história da editora que o publicou e a relevância da capa, pois assim podemos compreender as mudanças sofridas por esta no decorrer dos anos.

Série Diálogo e suas capas

A Série Diálogo é direcionada ao público juvenil, em especial alunos das séries finais do Ensino Fundamental e iniciais do Ensino Médio, proporcionando a eles momento de reflexão sobre seu próprio cotidiano. É importante conhecermos um pouco das ideologias e estrutura da Série, para entendermos a estrutura intelectual que enredava o livro juvenil em destaque.

Segundo a Editora, a série tem o objetivo de oferecer aos jovens leitores textos brasileiros de boa qualidade, que lhes proporcione prazer e estimule a capacidade crítica de pensamento, como também procura oferecer condições básicas para a formação intelectual de um bom leitor, vendo o livro como algo essencial e não um produto supérfluo.

Muitos escritores dessa coleção, tal qual Ricardo Ramos, iniciaram na literatura "para adultos" e depois migraram para a literatura juvenil, colocando à disposição sua experiência e competência na escrita ficcional para um público diferenciado.

Essa série sofreu várias alterações estruturais com o passar dos anos para atender às expectativas dos seus leitores, mas sempre manteve um mesmo padrão para as obras, a cada fase. As primeiras capas, por exemplo, tinham um colorido de fundo e depois, em primeiro plano, centralizado e de forma destacada, o nome da série, logo mais abaixo o nome do autor, depois em letras maiores, o nome da obra seguida de uma grande ilustração que tomava quase todo o espaço da capa. Esse estilo se dava para todas as obras da coleção, independente do título e do autor. Naquele momento, as capas foram feitas com esse perfil porque assim chamava a atenção dos jovens leitores.

A estrutura física dos livros também segue um mesmo padrão. No primeiro livro lançado, as orelhas apresentam os estados, cidades, endereços e telefones dos distribuidores da Editora Scipione. Na folha de rosto é exibido o nome da série, do autor e da obra, seguido da edição e o nome e logotipo da editora, tendo no verso as informações catalográficas do livro. Na página seguinte tem-se o prefácio e logo após o capítulo 1. As últimas folhas trazem uma pequena biografia do autor, tendo na página seguinte o nome de outras obras do autor em questão e, na última folha, um "diálogo" com o leitor sobre o objetivo da série. A contracapa mostra pequenas capas de outros livros da mesma série, como também o nome de outras obras e de seus autores, fazendo propaganda do material que a série oferece para o público leitor. O livro do qual tiramos essa descrição foi a quarta edição, com responsabilidade editorial de Luiz Esteves Sallum, projeto gráfico da capa de Isabel Carballo e ilustração interna de Carlus, sendo impresso no ano de 1990.

As ilustrações contidas nessa edição começam a partir do capítulo 2, com desenhos simples em preto e branco que não reproduzem a cena descrita, mas procuram levar o leitor a parar e refletir sobre a arte, a vida. Sandroni e Machado afirmam que,

> A imagem confere ao livro, além do valor estético, o apoio, a pausa e a oportunidade de devaneio, tão importante numa leitura criadora [...] É comum pensar-se que a imagem está apenas ligada ao texto. Ela pode ser um elemento decorativo no livro, pode ser fiel ao texto, mas pode também ir além do texto. (1986, p. 38)

Como é possível perceber, as imagens contidas nessa primeira versão da obra de Ricardo Ramos conferem valor estético à obra, pois levam o leitor a ir além do texto.

A outra edição que apresentou a capa reelaborada apresenta a mesma sequência na folha de rosto, sendo diferenciada apenas pela inserção de um pequeno círculo com um coração no centro e com a palavra "adolescência", como a que foi apresentada nessa capa, tendo também no verso os dados catalográficos, seguidos do prefácio. As últimas folhas mostram também uma pequena biografia do autor e logo depois o nome de outras obras

escritas por ele. O que diferenciou foi que no verso da última página foi tirado o "diálogo" do editor com o leitor e colocados os locais de distribuição da editora, já que essa versão não apresentou a orelha do livro.

As ilustrações continuaram as mesmas e os responsáveis pela editoração do livro também permaneceram. O livro usado para tal descrição foi o da segunda impressão da 12ª edição, colocado no mercado consumidor no de ano de 1998.

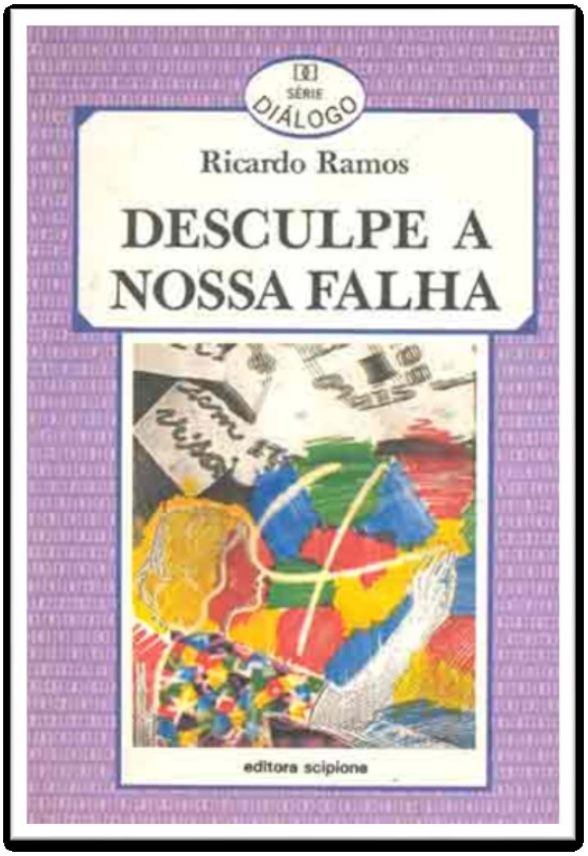
O terceiro livro apresentado há na folha de rosto o nome da série seguido do nome do autor, depois o nome do livro em letras maiores e por fim o logotipo e o nome da editora, todos centralizados. No verso, da mesma forma que os livros anteriores, os dados catalográficos seguidos do prefácio, como também, nas últimas páginas do livro, a biografia do autor e a sequência de outros livros escritos por Ramos, seguindo a ordem dos anos de lançamento de forma crescente.

A contracapa se diferencia das anteriores, no alto e centralizado tem-se um balão de diálogo com o objetivo da série e comentando a presença de um roteiro de trabalho que acompanha o livro, possivelmente para chamar a atenção do professor. Abaixo do balão foi colocado um comentário do tema, que é o roubo de provas, como também uma crítica à atual avaliação escolar e posteriormente a idade indicada para a leitura de tal obra. No fim da capa há novamente o logotipo e o nome da editora.

A última versão se diferencia em demasia das demais. Apresenta orelha do livro, capa de rosto, catalogação, acrescentando uma folha para dedicatória, sumário e depois o prefácio. A contracapa apresenta apenas um trecho do diálogo entre Sérgio e o bedel, quando esse lhe insinua a troca do suéter pelas provas, aguçando assim a curiosidade do leitor.

As várias capas do *Desculpe a nossa falha*

A primeira capa do livro *Desculpe a nossa falha* apresenta um fundo lilás, com o nome da série, do autor e da obra sob um fundo branco, destacando assim esses elementos de reconhecimento do livro e, abaixo, um desenho apresentando uma pessoa de cabelo curto, não sendo possível definir se do sexo masculino ou feminino, escrevendo em um quadro. Esse quadro está pintado com várias cores, de forma desordenada, sem seguir um padrão, as cores usadas são verde, azul, vermelho e amarelo, mas ao se prestar mais atenção é possível imaginar um mapa ali desenhado, mostrando que aquele estilo de educação não pertencia a uma região específica, mas abrangia todo o país. Com um giz a pessoa faz um "C", de correto, com um corte no meio, símbolo utilizado geralmente por professores ao corrigir avaliações e concluindo que a questão está meio certa. A camiseta que a pessoa veste tem as mesmas cores do quadro, mas com pinturas menores, demonstrando que ela mesma faz parte do que ensina, do que coloca no quadro para ser aprendido pelos que a assistem. Segue abaixo a figura de tal capa.



(Primeira capa)

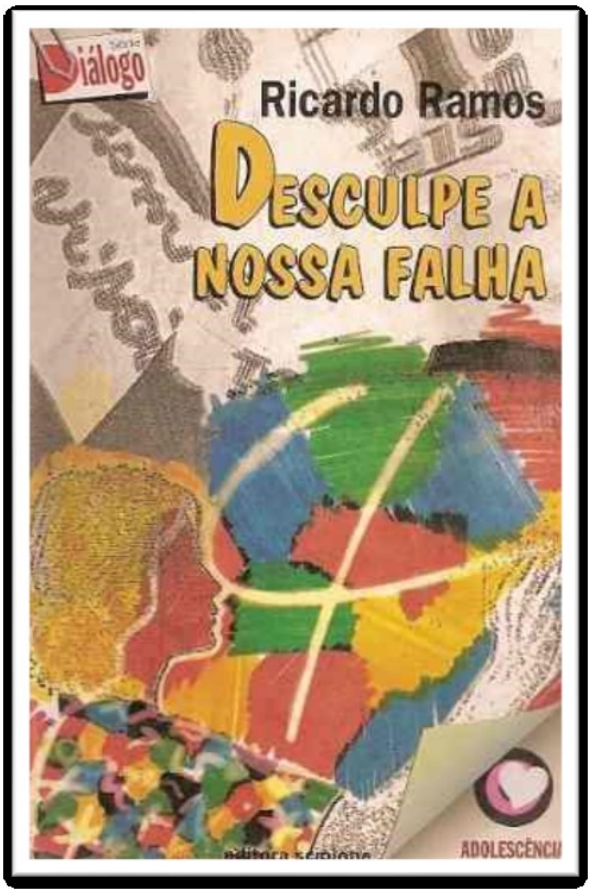
Sobre essa capa algumas alunas da Escola Estadual Iara Maria Minotto Gomes comentaram sobre o dissabor da mesma, o quanto elas não se sentiram atraídas pela narrativa. Lembrando que os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios, seguido da idade e gênero:

> **Kelly, 14, F**: Agora, *Desculpe a nossa falha*, primeira edição, a capa parece de um livro didático, eu achei, se eu o visse na prateleira eu ia achar que era um livro dos professores, eu não ia pegar, os desenhos muito sem noção, que eu olhando, não tem nada a ver, sem cor, parece só esboços, não me chamou a atenção não. Usualmente quando eu vou ler um livro, eu pego, olho a capa e os desenho que tá dentro, se não tiver desenho, aí melhor ainda... né! Eu prefiro livro sem desenho.
>
> **Carla, 14, F**:A primeira edição de *Desculpe a nossa falha*, ele assim, eu não gostei muito dele, a capa dele não chamou atenção, e... as folhas são bem servidinhas, as letras também são bem boas, os desenhos não é muito a ver com o que fala no livro né, não gostei muito da capa.

Diante de tais declarações é possível compreender a mudança da primeira capa, pois com o passar dos anos os leitores vão mudando e a literatura necessita seguir o mesmo fluxo, já que é a esse público que tem-se que alcançar. Como disse a aluna Kelly, o livro parece didático e não é mais atrativo para a nova geração. Infelizmente não tivemos acesso a depoimentos da época do

lançamento do livro, que possivelmente tenha agradado àqueles leitores, já que uma coleção inteira seguiu o mesmo padrão.

Depois dessa versão, surgiram as novas capas da coleção e foi retirado o fundo colorido, de modo que o mesmo desenho do livro anterior preenchesse todo o espaço. O nome da série passou a ficar à esquerda, como que um lembrete no papel preso a um clips e o nome do autor acima do nome da obra no canto direito, todos esses elementos sobre o desenho principal. No canto direito inferior colocou-se um destaque para o público-alvo, um triângulo que dá a impressão de que a folha está sendo deslocada e na nova folha escrito abaixo de um coração: ADOLESCÊNCIA.



(Segunda capa)

Como percebemos, a segunda capa não sofreu grandes alterações, somente se destacou o colorido da capa anterior, que foi o que possivelmente mais tenha chamado a atenção dos então jovens leitores, destacando o público-alvo, como que convidando esse grupo para ler tal obra. Percebe-se aí um apelo para a ação de ler.

Posteriormente, surgiram capas mais arrojadas e com cores mais chamativas, com a borda esquerda, de aproximadamente um centímetro de alto a baixo, destacando uma só cor e na parte superior o nome da série. A ilustração toma o restante da capa. No canto superior esquerdo, da mesma forma e cor que destacou a série fica o nome do autor, e o nome do livro ficou em destaque na parte superior direita do desenho, este sendo relacionado com o enredo da narrativa.



(Terceira capa)

Tal capa foi atualizada e completamente modificada, passava uma ideia de seriedade pelas cores mais escuras e fortes, exigindo mais a atenção do seu leitor, o que levou alguns alunos a não apreciarem a obra, talvez por não terem ainda maturidade para uma boa apreciação.

> **Geovane, 14, M:** A terceira edição eu também não gostei muito, essas, essas pessoas... também parecem que uns senhores já... querendo estudar ainda. A letra eu achei pequena, por causa que se minha vó pegasse pra ler ela não ia entender (risos), só.
>
> **Carla, 14, F**: A terceira edição, eu também não gostei da capa por causa do... do desenho, sei lá, não chama atenção, e... a letra também é boa, as folha, o desenho é meio borrocadinho, assim não dá pra compreender muito bem... só.

Embora a terceira capa parecesse mais séria, outros alunos já conseguiram enxergar a narrativa a partir da arte, isto é, a capa já possibilitou que os educandos começassem a preencher os vazios do texto, relacionando a problemática que foi abordada na narrativa com as imagens e cores vistas na capa.

> **Mariana, 14, F**:A terceira edição já é mais bonita, eu ia falar maneira, mas é mais bonita, novo, esse terceiro tá parecendo uma coisa mais séria, uma coisa de escola. Eu falei pra Jenifer que tava parecendo um gabarito, que tem a ver com a prova, não tem, tá parecendo aqui ó, de marcar os quadradinho aqui, deixa eu ver, a folha é diferente, esse tem uma folha boa, a letra é a mesma. As figuras são iguais nesses três livros, só mudou a capa. E não chama atenção, a terceira parece ser mais chata que as outras. É, professora, se fosse pra mim ler um desses três eu ia ler o segundo ó, porque tá mais a ver.
>
> **Daniel, 15, M**: Já a terceira, já começou a ficar melhor, por causa que tem essa imagem aqui na frente que já dá prasaber que é da prova. E as imagem da primeira e segunda edição são igual.

Ainda que a terceira capa demonstrasse algum tipo de interação entre obra e leitor, possivelmente chamando a atenção do público leitor da época em que foi lançada, não se fez satisfatória para os entrevistados na atualidade. Foi então lançada a última versão de capa da obra *Desculpe a nossa falha*, de Ricardo Ramos.

A nova versão foi bem inovadora, apresenta um balão de diálogo de tamanho considerável, à direita, que pega praticamente toda a parte superior, em cor marrom, tendo escrito em seu interior em cor branca o nome do autor, seguido, em letras maiores, do nome do livro.

A ilustração toma toda a parte inferior do livro, tendo parte do desenho sobre o balão acima citado. O livro tem fundo branco, que destaca ainda mais o balão e as personagens ilustradas. Estas são aparentemente três meninos, um centralizado com as mão nas costas e em pé com a cabeça ereta, como que focando o leitor. O garoto da direita está sentado sobre uma mesa, com as mãos espalmadas na parte de trás, como que apoiando o corpo, as costas curvadas e a cabeça levemente voltada para o leitor, como se estivesse com vergonha e o terceiro menino está sentado de frente para o leitor, de pernas abertas e relaxadas, com as mãos cruzadas sobre as costas da cadeira e com a cabeça também ereta em direção ao receptor, dando a entender que é descontraído e não se sente culpado ou envergonhado por algo. No canto direito inferior, de maneira centralizada embaixo da mesa desenhada, o símbolo de um leão e o nome anglo.

A cor marrom sugere o sentimento de estabilidade e afasta a insegurança a princípio, mas também está relacionada à repressão emocional, ao medo do mundo exterior e também insegurança para com o futuro, sendo assim, é uma cor que demonstra sentimentos dúbios. A cor branca sugere proteção, conforto, paz. As duas cores combinam com a história narrada neste livro, em que três garotos tinham o sentimento de certeza até que tudo desabou e o medo passou a fazer parte daquele momento das suas vidas, mas a esperança não os deixou desmoronar.

As roupas usadas na ilustração são verdes e marrons. O verde é sinal de esperança diante de tudo o que viviam, e o marrom lembrava a inconstância sobre os resultados que sobreviriam a eles, mas também da (in)sensatez de quem os estava julgando.

O garoto com posição e cabeça ereta demonstra confiança e firmeza, porém suas mãos atrás das costas demonstram que está escondendo algo e por isso teme. A mesa geralmente traz o significado de reunião de um determinado grupo, e o garoto sentado sobre ela demonstra desrespeito, como também o alvo da reunião, mas seu olhar desconfiado, ainda que não possamos ver seus olhos, nos remete ao pensamento de que

está com medo do futuro. O terceiro e último garoto não demonstra preocupação com o que acontece, consegue ter um olhar altivo, mesmo que a situação não esteja em ordem (cadeira na posição inversa), mas sabe que pode superar o que está prestes a acontecer. Todas essas imagens remetem às personalidades das personagens centrais da história.

Todas os personagens estão com a cabeça virada para o leitor, porém nenhum deles apresenta olhos, nariz ou boca, sugerindo que o leitor também faz parte da narrativa, que ele deve fazer uma leitura sem prejulgamentos (ou olhares definidos) e é ele, o leitor, que dará o veredito final das atitudes daqueles três rapazes ali apresentados.

O nome anglo ficou centralizado, como já foi dito, embaixo da mesa, sugerindo que houve uma reunião de uma categoria bastante elevada, talvez demonstrando uma hierarquia que decidira que este sistema é que lançaria esse livro somente para o FNDE, pois a mesma versão também se encontra disponível dentro da série Diálogo para venda em livrarias de todo o país, mas pela Editora Scipione.

O fundo branco demonstra que é uma leitura de maneira geral leve e descontraída, digna de um leitor juvenil.



(Quarta e última capa)

Observando a recepção dos alunos a essa capa, podemos entender por completo a mudança, pois foi uma arte que chamou a atenção e aguçou o desejo de manusear e ler a obra, como também alguns passaram a refletir sobre ela.

> **Kelly, 14, F**: A última edição eu gostei muito, a capa, o *designer* dela já foi muito bom, os três meninos que são os principais, estão

> colocados aqui, e eles sem rosto é melhor que, isso inspira a gente imaginar como eles são e substituir por pessoas que a gente estuda junto.

A aluna consegue perceber a ausência da face e trazer essa questão para a sua própria realidade, pensando como isso acontece também em sua instituição de ensino. A aluna Cristina concluiu que aquela capa sim foi escrita para a sua época, como diz:

> **Cristiane, 14, F**: A quarta edição foi a... a que eu mais gostei, que foi... a última edição que eu acho que ele foi preparado pranós, adolescentes do século 21, é... que ele foi, tipo, que mostrou contendo esses três jovens que começou a história, atrás das provas, então a capa, ela é uma capa boa, agradável, que mostra os adolescentes da nossa época, [...].

Mesmo que para alguns alunos a capa não tenha passado uma ideia muito clara do que tratou o texto, ainda assim chama a atenção para uma possível leitura.

> **Geovane, 14, M**: Ah! Mas a quarta edição eu chegaria, tem alguma coisa diferente nela que eu pegaria. Só pelo seguinte, a capa é bonita, tem muita... como fala, sumário?, tem muito, a edição também é muito boa, os desenho já dá pra entender melhor. A malha ver..., a malha que fala no texto também, tal, dá pra você ver, a letra é boa, o desenho também deviam ser muito embaraçoso mais, percebe melhor que os outros, as outras edição, só.

> **Mariana, 14, F**: A última versão tá filé, professora, tem os três lá da prova, a folha, a letra chama mais atenção, ele tá pra uma coisa mais séria e as figuras tãotipo super, híper, mega, ultra diferentes. Não tem nenhuma figura repetida, dá pra você ver elas e já lembrar da história, esse livro aqui tem tudo mais a ver, ó. Você bate o olho na figura, você já lembra e as outras edição não. Não dá nem pra você entender.

> **Ana Patrícia, 14, F:** Já a quarta edição eu acho mais interessante porque os três menino ali sentado. Dentro do livro tem... tem tudo a ver, tudo a ver com o livro, tem a camisa aqui, a malha, tem tudo a ver com o livro a quarta edição. Eu achei mais interessante a quarta edição, eu pegaria pra ler, as outras não.

Os alunos conseguiram compreender, talvez sem ter certezas, que aquela capa lhes era direcionada e desenvolvida para envolve-los.

Conclusão

O livro *Desculpe a nossa falha* perpassou todas as mudanças pelas quais também passaram a sociedade e sua juventude, mantendo-se uma obra rica e atual, mas que se adequou a cada época vivida pelo seu público-alvo e assim permitiu a reflexão de um assunto polêmico e sempre atual: o roubo de provas.

Ricardo Ramos conseguiu manter um estilo próprio que proporcionava reflexão através da obra e cada capa desenvolvida foi pensada para o seu tempo, embora pudemos observar que as três capas primeiras não agradaram tanto aos alunos do 9º ano, o que é completamente compreensível, pois estes são alunos que vivem no século XXI, mas certamente os leitores anteriores se encantaram por tal obra, permitindo que essa permanecesse por tanto tempo no mercado editorial, sendo em 2013 indicada para fazer parte dos livros paradidáticos oficiais do estado do Mato grosso, participando do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Diante de tal análise pudemos perceber que a Estética da Recepção mostra que a capa de um livro também é parte fundamental da obra, sendo ela a grande responsável por chamar a atenção do leitor, proporcionando uma primeira leitura e de certa forma uma análise da obra como um todo, sendo então a capa a primeira página que provoca o ato de leitura, despertando assim o desejo de ler a obra completa.

Referências

CARVALHO, Ana Isabel. **A capa de livro***:* o objeto, o contexto, o processo. Dissertação de Mestrado, Portugal, Universidade do Porto - Faculdade de Belas Artes, 2008.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como provocação à teoria literária**. 2. ed. Lisboa: Passagens, Trad. Tereza Cruz, 2003.

LIMA, Luiz Costa (org.). **A Literatura e o Leitor***:* Textos de Estética da Recepção. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul (orgs.). **A criança e o livro***:* guia prático do estímulo à leitura. São Paulo: Ática, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2004.

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO SINOPENSE COMO UM SUJEITO DE PROGRESSO NAS PÁGINAS DE "O SINOPEANO" NÚMERO 15, DE 1980

Leandro José do NASCIMENTO
Cristinne Leus TOMÉ
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: O jornal "O Sinopeano" foi a primeira mídia impressa a circular em Sinop, estado de Mato Grosso, divulgando informações sobre o que acontecia no Brasil e no mundo, bem como fazia o caminho inverso: levava para os outros cantos do país um pouco do que acontecia na recém-criada cidade. Em suas páginas, mostrava como os fatos externos a Sinop poderiam afetar o dia a dia de quem nela vivia. Os enunciados do produto se apresentavam de diferentes formas e situavam o leitor em um determinado tempo e espaço históricos. Desta forma, construíam uma memória representada em notícias (como a que destaca a rapidez do crescimento da cidade), artigos (como o intitulado 'Muito Mais que uma Usina), textos em geral (como o poema sobre o passado, presente e futuro de Sinop) e que sempre se conectavam quase que umbilicalmente, evidenciando a vivacidade do texto. Usando como base os pressupostos teóricos da Análise de Discurso, este trabalho se dedica a investigar como se dá a construção da imagem do sinopense como um sujeito de progresso. A fim de tecermos tal reflexão, recortam-se os discursos produzidos e materializados na edição de número 15, datada e veiculada no ano de 1980 pelo jornal O Sinopeano. Para investigar a posição assumida pelo sujeito, em um determinado momento sócio-histórico, utilizam-se os teóricos da Análise de Discurso, como Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Ao evidenciar os papeis dos sujeitos nos discursos, Pêcheux apresenta conceitos como o de assujeitamento, compreendido como a ocorrência de um sujeito que assume para si o discurso a que é submetido, tornando-se porta-voz do discurso. Em Eni Orlandi busca-se compreender o discurso como uma prática e não como um conjunto de textos, ampliando de tal forma a maneira de ver, ler e analisar as páginas impressas de O Sinopeano.
PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso; O Sujeito de Progresso; Jornal O Sinopeano.

ABSTRACT: *The newspaper "O Sinopeano" was the first press media to circulate in Sinop, Mato Grosso, disseminating information about what has been happening in Brazil and in the world, while also taking the inverse way: it used to led some information about the newly created city to other sides of the country. In this newspaper, it was shown how the external events might affect the day-to-day of the people living in this city. The product statements were presented in different ways and placed the reader in a certain historical time and space. This way, they use to build a memory represented by news (for example, the one which highlights the rapid growth of the city), articles (as the entitled 'Muito Mais que uma Usina' [Much More than a Mill]), all kind of texts (such as the poem talking about the past, the present and the future of Sinop), all of them always almost connected in an umbilical, making clear the vivacity of the text. Based on Discourse Analysis approach, this work is dedicated to the investigation of the process of construction of Sinop resident's image as a subject that derives from progress. In order to make a reflection, the speeches produced and materialized in the edition of number 15, dated and published in the year 1980 by the newspaper O Sinopeano, are cut out. In order to*

investigate the position assumed by the subject, in a specific social-historical moment, it was take into account theorists of Discourse Analysis, such as Michel Foucault and Eni Orlandi. In the process of evidencing the subjects' roles in discourses, Pêcheux presents concepts such as subjection, understood as the occurrence of a subject who assumes for himself the discourse to which he is subjected, becoming a spokesperson for its discourse. In the studies of Eni Orlandi, there is the action of understanding the discourse as a practice and not as a set of texts, which considerably amplifies the way of seeing, reading and analyzing the printed pages of "O Sinopeano".
KEYWORDS: *Discourse Analysis; Subject derived from progress; Newspaper "O Sinopeano".*

1 Introdução

A presença dos meios de comunicação na sociedade desde o início do século vinte conseguiu conquistar um espaço cada vez mais central nas discussões sobre o indivíduo, nas relações humanas e em suas formas de organização social. Com o decorrer dos anos, a prática do jornalismo, além da transmissão de fatos e acontecimentos, passou a ser um agente fundamental na missão de situar seus receptores em um determinado tempo e espaço histórico. Assim, os diferentes veículos fortaleceram o vínculo entre os dois elos no instante em que, além de informar, construíram memória representada em notícias, artigos, textos em geral.

A palavra jornalismo é, por definição do dicionário *online* Houaiss (2006), uma atividade profissional "que visa coletar, investigar, analisar e transmitir periodicamente ao grande público, ou a segmentos dele, informações da atualidade, utilizando veículos de comunicação (jornal, revista, rádio, televisão, etc.) para difundi-las". Recorrendo à literatura especializada, como Rossi (1980), o quesito conceitual é ultrapassado, de modo que o termo jornalismo seja visto sob a perspectiva de uma função social.

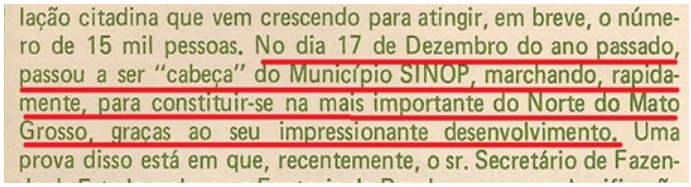
> O jornalismo, independentemente de qualquer definição acadêmica, é uma fascinante batalha pela conquistadas mentes e corações de seus alvos: leitores, telespectadores ou ouvintes. Uma batalha geralmente sutil e que usa uma arma de aparência extremamente inofensiva: a palavra acrescida, no caso da televisão, de imagens. (ROSSI, 1980, p. 12)

Utilizando-se da palavra como matéria-prima o jornalismo ganha notoriedade, assumindo um papel cada vez mais central na missão de formar e de (re)construir a história. Neste processo de fazer com o que a narrativa ganhe sentido, forma e conteúdo, o uso dos gêneros jornalísticos assume um papel quase que de protagonista. Gêneros, segundo Temer (2009, p.105), "são categorias de análise a partir das quais podemos agrupar trabalhos semelhantes, visando auxiliar tanto a produção e a leitura desses trabalhos, quanto à análise deste material." Para a autora, os gêneros estão ligados ao conteúdo da informação: se ela é rica em conteúdo objetivo é classificada como informativo; quando a opinião predomina classifica-se como opinativa.

O objetivo da pesquisa foi compreender como se deu a construção da imagem do sujeito nascido em Sinop, Mato Grosso, como um sujeito visto como progressista, a partir do jornal "O Sinopeano" (n. 15, 1980).

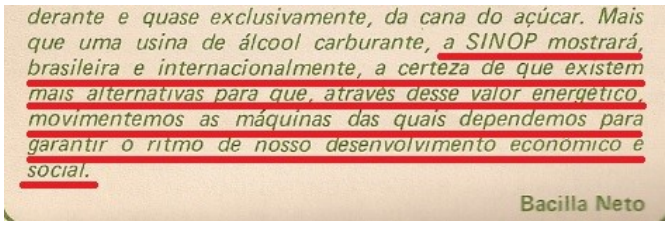
A análise se realizou a partir de 03 recortes do jornal em que se destacam o Gênero Informativo, o Gênero Opinativo e a Poema, e as formulações foram analisadas a partir da linha teórico-metodológica da análise de discurso francesa na relação do sujeito com sua posição histórica e social de migrante colono que participou da construção da cidade de Sinop.

1 O Gênero Informativo



lação citadina que vem crescendo para atingir, em breve, o número de 15 mil pessoas. No dia 17 de Dezembro do ano passado, passou a ser "cabeça" do Município SINOP, marchando, rapidamente, para constituir-se na mais importante do Norte do Mato Grosso, graças ao seu impressionante desenvolvimento. Uma prova disso está em que, recentemente, o sr. Secretário de Fazen-

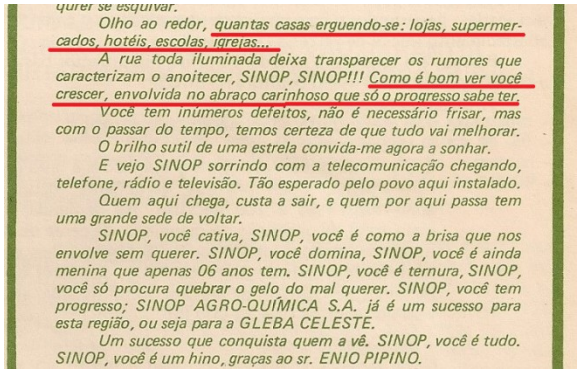
2 O Gênero Opinativo



derante e quase exclusivamente, da cana do açúcar. Mais que uma usina de álcool carburante, a SINOP mostrará, brasileira e internacionalmente, a certeza de que existem mais alternativas para que, através desse valor energético, movimentemos as máquinas das quais dependemos para garantir o ritmo de nosso desenvolvimento econômico e social.

Bacilla Neto

3 Poema



querer se esquivar.

Olho ao redor, quantas casas erguendo-se: lojas, supermercados, hotéis, escolas, igrejas...

A rua toda iluminada deixa transparecer os rumores que caracterizam o anoitecer, SINOP, SINOP!!! Como é bom ver você crescer, envolvida no abraço carinhoso que só o progresso sabe ter.

Você tem inúmeros defeitos, não é necessário frisar, mas com o passar do tempo, temos certeza de que tudo vai melhorar.

O brilho sutil de uma estrela convida-me agora a sonhar.

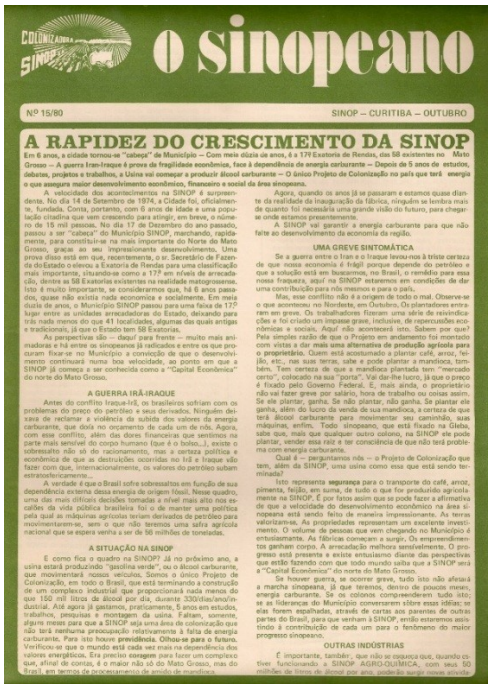
E vejo SINOP sorrindo com a telecomunicação chegando, telefone, rádio e televisão. Tão esperado pelo povo aqui instalado.

Quem aqui chega, custa a sair, e quem por aqui passa tem uma grande sede de voltar.

SINOP, você cativa, SINOP, você é como a brisa que nos envolve sem querer. SINOP, você domina, SINOP, você é ainda menina que apenas 06 anos tem. SINOP, você é ternura, SINOP, você só procura quebrar o gelo do mal querer. SINOP, você tem progresso; SINOP AGRO-QUÍMICA S.A. já é um sucesso para esta região, ou seja para a GLEBA CELESTE.

Um sucesso que conquista quem a vê. SINOP, você é tudo. SINOP, você é um hino, graças ao sr. ENIO PIPINO.

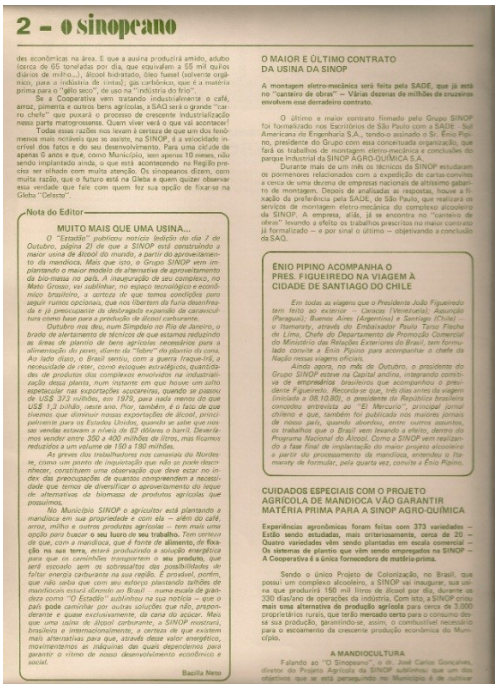
Iniciou-se o artigo com a apresentação dos gêneros jornalísticos que compõem atualmente um jornal de modo a compreender como os textos presentes configuram-se quanto à forma e conteúdo. Na sequência, o capítulo seguinte apresenta os gêneros presentes no jornal "O Sinopeano" em 1980, com apenas 4 páginas, com recortes que ilustrem cada uma das categorias abordadas (informativa e opinativa).



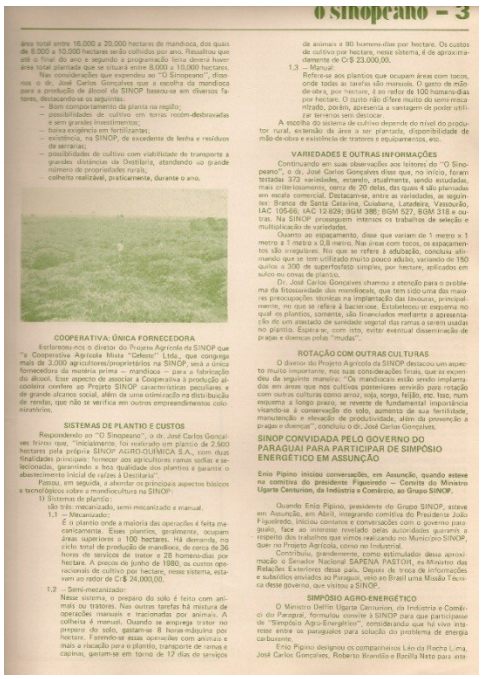
o sinopeano

Nº 15/80 SINOP – CURITIBA – OUTUBRO

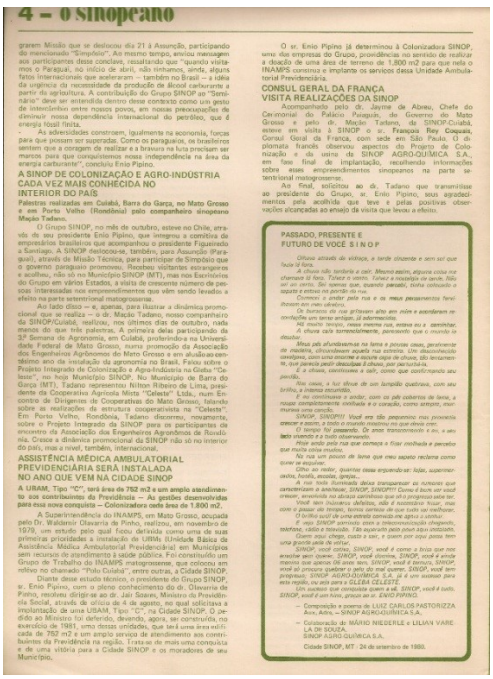
A RAPIDEZ DO CRESCIMENTO DA SINOP



2 – o sinopeano



o sinopeano – 3



4 – o sinopeano

Na etapa final deste artigo, analisa-se o papel do sujeito de progresso nas formulações do jornal impresso em sua identificação com a cidade.

2 Gêneros Jornalísticos

As discussões acerca dos gêneros jornalísticos vêm sendo promovidas há longa data, sendo objeto de análise dos pesquisadores da área. No Brasil, diz Assis (2010), são referências para os estudos dos gêneros jornalísticos autores como Marques de Melo (2003; 2006; 2009), que mantém seu olhar sob a intencionalidade do material jornalístico, e Manuel Carlos Chaparro (2008), que, ao contrário, está interessado na estrutura linguística do discurso. Esta pesquisa ampara-se na classificação proposta por Marques de Melo por ser ela a mais seguida no país.

Marques de Melo (1985, p.47) afirma que o jornalismo articula-se em função de dois núcleos de interesses: "a informação (saber o que passa) e a opinião (saber o que se pensa sobre o que passa." As modalidades informativa e opinativa predominam nesta análise, pois são encontradas em maior abundância nos textos extraídos da edição do jornal "O Sinopeano". Ressalta-se que, ainda de acordo com Marques de Melo, o gênero informativo estrutura-se a partir de um referencial exterior à instituição jornalística.

Do grupo informativo fazem parte a nota, a notícia, a reportagem, entrevista. A distinção entre cada um, segundo o autor (p. 49), "está exatamente na progressão dos acontecimentos, sua captação pela instituição jornalística e acessibilidade de que goza o público".

NOTA	NOTÍCIA	REPORTAGEM	ENTREVISTA
A nota corresponde ao relato de acontecimentos que estão em processo de configuração e por isso é mais frequente no rádio e na televisão.	A notícia é um relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social.	A reportagem é o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que já são percebidas pela instituição jornalística.	A entrevista é um relato que privilegia um ou mais protagonistas do acontecer, possibilitando-lhes um contato direto com a coletividade.

Fonte: MARQUES DE MELO, José. **A Opinião no Jornalismo Brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1985.

No caso dos gêneros opinativos, no qual aparecem o editorial[2], o artigo, a resenha, a coluna, a crônica, a caricatura, o comentário e a carta, as identidades são assumidas a partir do que Marques de Melo (1985) chama de autoria e angulagem.

ARTIGO	RESENHA OU CRÍTICA	COMENTÁRIO
Tem dimensão explícita, representando aquele tipo de matéria geralmente escrita pelos colaboradores e que se publica nas páginas editoriais ou nos suplementos especializados.	Corresponde a uma apreciação das obras-de-arte ou dos produtos culturais, com a finalidade de orientar a ação dos fruidores ou consumidores.	Realiza uma apreciação valorativa de determinados fatos. A ótica utilizada não é necessariamente da empresa.

COLUNA	CRÔNICA	CARICATURA	CARTA
Um mosaico, estruturado por unidades curtíssimas de informação e de opinião, caracterizando-se pela agilidade e pela abrangência. Na verdade, a coluna cumpre hoje uma função que foi peculiar ao jornalismo impresso antes do aparecimento do rádio e da televisão: o furo.	A feição de relato poético do real, situado na fronteira entre a informação de atualidade e a narração literária.	A opinião se manifesta explícita e permanentemente através da caricatura, cuja finalidade satírica ou humorística pressupõe a emissão de juízos de valor.	Espaço em certo sentido democrático, ao qual cada um pode recorrer.

Fonte: MARQUES DE MELO, José. **A Opinião no Jornalismo Brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1985.

[2] O editorial é também a voz da empresa de comunicação e expressa o ponto de vista do veículo em relação a um ou mais assuntos.

3 O Jornal "O Sinopeano": formulações que destacam o progresso econômico da cidade

Após discutir de forma breve os gêneros jornalísticos, entendendo-os na perspectiva conceitual, passa-se, a partir de agora, a verificar como se apresentam na edição de número 15, de 1980, de "O Sinopeano". Na publicação jornalística, cuja discussão central baseia-se nos acontecimentos internos e externos à Sinop, os textos ganham forma em notícias, fotos, editorial e poema. Conduzem o leitor em uma caminhada história que busca retratar a busca por novas alternativas econômicas para fixar o colono na recém-criada cidade; a rápida velocidade de crescimento do município; a abertura junto aos governos Federal e de outros países; conquistas da área de saúde; bem como retratar a visão local quanto ao passado, presente e futuro da nova cidade.

A história de Sinop, e os sentidos de progresso difundidos sobre ela pelo jornal "O Sinopeado", está inserida no processo colonizatório da região Amazônica. A década de 70 foi particularmente importante para o Estado de Mato Grosso, um momento em que o Estado foi dividido em grandes-pequenos territórios e disponibilizados às empresas colonizadoras ou à colonização oficial. Em um país com tantos espaços geográficos desconhecidos ou pouco conhecidos, principalmente no interior do Centro-Oeste, com uma concentração humana essencialmente litorânea Centro-Leste, atividades empresariais de colonização deste interior ignorado, foram firmando-se a partir do governo de Getúlio Vargas. É neste quadro que temos a presença da Colonizadora Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná (SINOP), de propriedade de Ênio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho. De empreendedores e colonizadores no noroeste do Paraná, vislumbraram a possibilidade de saltos maiores e compraram uma área de terras no Mato Grosso, conhecida por Gleba Celeste, para iniciar um novo projeto de colonização. Cidades como Cláudia, Vera, Santa Carmem e Sinop são frutos desta colonização.

Depois da derrubada da mata, da demarcação e do traçado da cidade, foi dado o nome da empresa Colonizadora à cidade, Sinop – e tornou-se o polo urbano-administrativo desta nova região. Em 1972, Sinop, já com suas primeiras ruas e avenidas abertas, chegaram os primeiros moradores. E a cidade vingou. Migrantes chegavam todos os dias permanecendo em barracas, até o corte da madeira para as construções das casas – e o povoado foi crescendo. Em 14 de setembro de 1974 a cidade foi oficialmente fundada. Em 17 de dezembro de 1979 a cidade teve sua emancipação política, desmembrando-se do Município de Chapada dos Guimarães, e iniciando-se um novo município.

O jornal "O Sinopeano", número 15, apresenta uma sequência de notícias em que destaca "A rapidez do crescimento da Sinop", "A Guerra Irã-Iraque" com o destaque para a questão deficitária do comércio do petróleo, "Cuidados especiais com o projeto Agrícola de mandioca vão garantir matéria prima para a Sinop Agro-Química" em que a produção de etanol seria mantida e em crescimento abastecendo o mercado interno de combustível. Viagens comerciais e diplomáticas do Colonizador Enio Pipino também estão destacadas, em que sempre menciona as cidades colonizadas do Mato Grosso.

3.1 Os gêneros jornalísticos no jornal "O Sinopeano"

O Gênero Informativo

Notícias	Elementos-chave 1	Elementos-chave 2
"A rapidez do crescimento da Sinop" Foco: Narra a surpreendente velocidade dos acontecimentos na	Em 6 anos, a cidade tornou-se cabeça do município. [...] constituir-se na mais importante do Norte do Mato	[...] O desenvolvimento continuará numa boa velocidade [...] [...] Sinop já começa a ser

cidade de Sinop.	Grosso, graças ao seu Impressionante desenvolvimento. As perspectivas são – daqui para frente – muito mais animadoras [...]	conhecida como a "Capital Econômica" do norte de Mato Grosso.
"A Guerra Irã-Iraque" Subtítulos: A situação de Sinop; Uma greve sintomática; Outras Indústrias Foco: Conflito internacional visto como uma oportunidade para que Sinop se consolide como produtora e fornecedora de etanol à base de mandioca	[...] O Brasil sofre sobressaltos em função de sua dependência externa dessa energia de origem fóssil. A SINOP vai garantir energia carburante para que não falte ao desenvolvimento da economia da região. [...] Estamos em condições de dar uma contribuição para nós mesmos e para o país [...]	[...] mandioca plantada tem mercado certo [...] Vai dar-lhe lucro. [...] A velocidade do desenvolvimento econômico na área sinopeana está sendo feito de maneira impressionante [...] [...] a marcha sinopeana [...] [...] Quem viver verá o que vai acontecer [...]
"Ênio Pipino acompanha o Pres. Figueiredo na viagem à cidade de Santiago do Chile" Foco: A abertura do colonizador na esfera federal de governo		
"Cuidados especiais com o projeto Agrícola de mandioca vão garantir matéria prima para a Sinop Agro-Química" Foco: Aborda as experiências no plantio de mandioca e o uso de variedades	[...] único Projeto de Colonização, no Brasil, que possui um complexo alcooleiro [...] [...] a SINOP criou mais uma alternativa de produção agrícola [...]	[...] terão mercado certo para o consumo da sua produção [...]
"Sinop convidada pelo governo do Paraguai para participar de simpósio energético em assunção" Foco: Intercâmbio entre o Grupo e o Governo em uma série de eventos.	[...] a contribuição do Grupo SINOP ao "seminário" deve ser entendida [...] [...] independência na área da energia carburante [...]	
"A SINOP de colonização e agro-indústria cada vez mais conhecida no interior do país" Foco: descreve a participação do Grupo em uma série de palestras no país.		
"Assistência Médica Ambulatorial Previdenciária será instalada no ano que vem na cidade SINOP" **Foco:** avanços na área de saúde em Sinop.	[...] mais uma conquista e de uma vitória para a cidade de Sinop e os moradores [...]	
"Consul Geral da França visita realizações da SINOP" **Foco:** Consul francês conhece o projeto de colonização da SINOP.A		

O Gênero Opinativo:

Editorial **"Muito mais que uma usina"** **Foco:** Faz um apanhado dos principais tópicos do jornal e introduz as razões pelas quais o projeto encabeçado pela SINOP vai propiciar geração de riquezas aos munícipes.	[..] temos condições para seguir rumos opcionais, que nos libertem da fúria desenfreada e já preocupante da desbragada expansão da canavicultura [...] [...] o seu lucro de seu trabalho [...]	[...] mandioca, que é fonte de alimento, de fixação na sua terra [...] [...] SINOP mostrará ...desenvolvimento econômico e social.

Poema

"Passado, Presente e Futuro de você Sinop"	[...] SINOP, SINOP!!! Você era tão pequenina mas prometia crescer e assim, a todo mundo mostrou no que devia crer. [...] quantas casas erguendo-se; lojas, supermercados...[...]	[...] Como é bom ver você crescer, envolvida no abraço carinhoso que só o progresso sabe ter. Quem aqui chega, custa a sair, e quem por aqui passa tem uma grande sede de voltar.

4 Sujeito e Progresso

Dentre histórias sobre a epopeia das pessoas até chegarem em Sinop, na década de 70, temos algumas que se repetem: famílias chegavam em seus carros e caminhões, com móveis e crianças, às vezes até gado. Todos partindo da Região Sul, geralmente do Estado do Paraná, os "gaúchos", como ficaram conhecidos, estabeleceram-se com o propósito de criar raízes –estabelecer-se fisicamente e emocionalmente, de melhorar de vida – enriquecer e prosperar, e participar na construção de uma nova cidade, de ter algo de que se orgulhar.

Logo as pessoas que ali estavam deram-se conta que o seu papel seria o de propulsar e fazer acontecer o nascimento de uma cidade – eles teriam a responsabilidade de fazer uma pequena comunidade transformar-se em um centro urbano. Estava nascendo o sujeito progressista na Gleba Celeste, um novo conceito social para o indivíduo que ali se dirigia e que apresentava, como característica uma reunião de sentidos, entre eles o esmero ao trabalho ([...] a SINOP criou mais uma alternativa de produção agrícola [...]), a dedicação com a família e com o próximo ([...] quantas casas erguendo-se; lojas, supermercados...[...]), a alegria de participar deste momento histórico (Quem aqui chega, custa a sair, e quem por aqui passa tem uma grande sede de voltar).

A história deste sujeito se confunde com a história do local, a história de 'um' se identifica com a de 'outro', e as suas memórias coincidem com as memórias de todos, porque 'todos' e 'local' são mais do que simples léxicos, são discursos. Ao estudarmos a localidade geográfica Gleba Celeste, estudamos a história das famílias migrantes. Migrantes que dizem: Como é bom ver você crescer, envolvida no abraço carinhoso que só o progresso sabe ter.

A posição do sujeito migrante, que saiu de uma condição excludente e muitas vezes humilhante para prosperar, encontramos nas formulações discursivas jornalísticas diversas relações que se estabelecem entre o discurso e sua posição-sujeito: ora o Editor fala em nome da empresa Colonizadora e de seus representantes ([...] a contribuição do Grupo SINOP ao "seminário" deve ser entendida [...]), ora fala em nome dos colonos que ali chegaram ([...] mais uma conquista e de uma vitória para a cidade de Sinop e os moradores [...]).

É nestas manifestações discursivas que percebemos a constituição do sujeito emaranhado às redes discursivas. O editor constrói em sua sequência temática uma rede de discursos (econômicos, políticos, sociais...) em que inclui o morador de Sinop como um sujeito progressista que se identifica com tal dizer e que interpreta tal dizer como sendo de sentido válido para todos. Posição discursiva de progressista é garantida pela memória do seu dizer, participada e compartilhada com aqueles que estão nesta mesma posição: o dizer de "eu" é referência para o dizer de "outro", e o de "outro" para "aquele", num interminável corredor labiríntico. Segundo Grigoletto (2005, p. 64, grifo do autor) "o sujeito tem a ilusão de controle do dizer e, por sua vez, do sentido, sob o efeito de um lugar social, construído pela 'norma identificadora' da sociedade para cada indivíduo." O sentido do "meu" dizer passa a ser referência para o "teu" dizer que passa a ser pré-conceito para o dizer "dele" e que, dentro de infinitas possibilidades na brincadeira de telefone sem-fio, os dizeres se enunciam, os sentidos se multiplicam, as interpretações caem na ordem dos deslizes e a frágil estrutura do discurso se renova a partir de novos gestos (ORLANDI, 2001) nascidos da própria compreensão que nós, sujeitos, temos da língua – essa que já nasce afetada pelo equívoco, produto social a mercê dos processos históricos que a contradizem constantemente, reavaliada, assassinada e ressuscitada, significada e re-significada, tornada viva para, novamente, ser acometida pela imprecisão do uso que dela se faz.

Para significar o real o sujeito se coloca em uma posição, posição do seu dizer, posição de pertença a um corpo de enunciados, de uma posição no seu lugar social. "Indivíduo interpelado pela ideologia em sujeito" (PÊCHEUX, 1995, p. 154), o sujeito navega por entre redes discursivas, por entre saberes, deslizando entre formações discursivas nas quais se inscreve como um sujeito dono do seu dizer. Ao mesmo tempo que o sujeito se identifica com a uma determinada formação discursiva, pode, em outro momento, se desidentificar. Em Pêcheux (*Ibid,* p. 266) é na "forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido", o sujeito, interpelado pelo sentido, identifica-se com ele, produzindo novo sentido a partir de outras interpelações por outros sentidos já pré-concebidos.

5 Conclusão

A participação do jornal "O Sinopeano" na constituição de sentidos para que o colono e morador de Sinop se assujeitasse como um sujeito progressista foi cunhado desde a década de 70. Ainda hoje a cidade de Sinop é reconhecida como mais "progressista" que suas cidades irmãs (Vera, Cláudia, Santa Carmem), que mais se desenvolveu e que, atualmente, apresenta melhores condições e qualidade de vida.

Apesar de o jornal "O Sinopeano" ser um jornal dedicado a propagar as ações da Colonizadora em todo o território da Gleba Celeste, em sua designação já mencionava a estreita ligação entre a cidade de Sinop e a Colonizadora SINOP, o que foi intensamente retratado nas diferentes edições de "O Sinopeano" que circularam. Desde cedo esta cidade tornou-se objeto principal das notícias divulgadas nesta publicação, um esforço que visava socializar e inserir tanto a cidade quanto seus moradores no cenário político-econômico brasileiro.

E a medida que a cidade crescia, o morador que ali chegava via-se como parte integrante de um projeto de colonização pioneiro, que desbravou uma região até então pouco conhecida. Não apenas estar ali, mas participar do progresso e desenvolvimento gerados em meio aos rasgos na floresta Amazônica, enxergar-se como sujeitos ativos da

construção de uma nova realidade social. Um sentimento quase que sempre retratado nas páginas do folhetim impresso.

Esta reflexão acerca da edição número 15 de "O Sinopeano" procurou retratar tal configuração, demonstrando como o sujeito morador também foi integrado ao processo colonizador como um sujeito progressista. Ao analisar de que maneira isto deu-se nas páginas deste jornal, o que se promoveu foi uma observação acerca do discurso, sob o qual se encontram a língua (aqui evidenciada pelas palavras do editor para falar de progresso), a história (de um processo colonizatório) e o sujeito (à época, representado por migrantes).

Espera-se assim ter contribuído para o debate em torno do papel do sujeito sinopense neste processo, lembrando que a discussão deve ser compreendida como inicial, diante das inúmeras observações que podem ser feitas sobre o assunto. Mesmo após décadas de sua colonização, a cidade de Sinop continua alimentando sonhos e desejos, um lugar onde quem aqui chega pode prosperar.

Referências

ASSIS, Francisco de. **Fundamentos para compreensão dos gêneros jornalísticos.** Revista Alceu, Rio de Janeiro, v.11, n.21, p.16 a 33, jul/dez. 2010. Disponível em: < http://revistaalceu.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=376&sid=33> Acesso em: 10 nov. 2016.

COLONIZADORA SINOP S.A..**O Sinopeano**. Curitiba, n.15, out. 1980.

GRIGOLETTO, Evandra. A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do Movimento de Desidentificaçao. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; SANTOS, Elmo José (Orgs.). **Estudos da Língua(gem)**: Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Vitória da Conquista: Edições Uesb, n.1, jun. 2005.

HOUAISS, Antônio. Grande Dicionário Houaiss Online. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#1. Acesso em: 16 nov. 2016.

MARQUES DE MELO, José. **A Opinião no Jornalismo Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ORLANDI, E. **Discurso e Texto:** formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

ROSSI, Clóvis. **O que é jornalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

TEMER, A. C. R. P. A opinião no telejornalismo: uma análise sobre um gênero relutante. In: PINTO, Aroldo José Abreu; SOUZA, Shirlene Rohr de (Org). **Opinião na mídia contemporânea.** São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2009.

A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NA ESCOLA[3]

Francineide Lima Abreu[4]
Universidade Federal do Oeste do Pará
Mestrado Profissionalizante em Letras

INTRODUÇÃO

A ideia de explorar na sala de aula textos multissemióticos surgiu da necessidade de ajudar os alunos a entenderem que um texto não é composto só de palavras; as imagens, sons, gestos, cores e formas também comunicam, desde que contextualizados, construindo sentidos.

Para tanto, escolhi três gêneros que geralmente combinam linguagem verbal e não-verbal na construção do sentido do texto: a propaganda, a charge e a tira. A escolha desses gêneros se deu pelo fato de tratarem de temas atuais e de interesse social, buscando aproximar a escola da realidade vivenciada pela turma composta de jovens e adultos (EJA).

Ao conduzir a leitura desses textos, busquei desenvolver a oralidade e ampliar o conhecimento de mundo dos educandos, através da mobilização de diferentes operações mentais, tais como: a observação, a análise, a relação do texto lido com outros textos existentes e de suas experiências acumuladas.

Por meio dessa atividade, os alunos foram levados a perceber que a comunicação não se realiza apenas pelas palavras, mas que as imagens, cores e formaspresentes num texto têm sentidos e que, portanto, não podem ser deixados de lado, pois colaboram para o entendimento da mensagem; perceberam ainda que há diversos suportes nos quais os textos são veiculados e que a conjuntura social é levada em consideração na elaboração de um texto, influenciando, portanto, na construção dos sentidos.

1. A MULTIMODALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Há uma variedade muito grande de textos que nos rodeiam. Muitos deles são cheios de cores, imagens e sons, mas nem sempre são compreendidos satisfatoriamente por seus usuários, os chamados textos multimodais ou multissemióticos. Nesse atual contexto, marcado pelos avanços tecnológicos, em que as imagens, as cores e os sons em geral têm se tornado parte determinante da comunicação humana, principalmente nos meios de comunicação de massa, uma concepção de texto satisfatória ao uso com maior proficiência da linguagem é aquela que abarca as diferentes possibilidades de manifestação textual, quer linguística, quer imagética, quer principalmente sincrética. Nessa perspectiva de linguagem, tudo que é portador de informação é texto. Assim,essa definição de texto abrangetextos formados desde uma única palavra em um contexto específico de comunicação, até aquelesformados apenas por imagens ou símbolos, a exemplo de uma placa de trânsito encontrada em uma via pública.

---

[3]Este artigo foi proposto no contexto da disciplina Texto e Ensino, ministrada pelo professor Dr. Heliud Luis Maia Moura, na turma 2016, do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa.

[4] Universidade Federal do Oeste do Pará
Mestranda do Profletras
francineide.abreu@ufopa.edu.br
heliudlmm@yahoo.com.br (orientador)

Estudos comprovam que usar textos multissemióticos em sala de aula aproxima a escola da vivência cotidiana do aluno, pois o trabalho com esses textos amplia suas experiências (ROJO, 2012).O aluno precisa perceber que a comunicação não é realizada apenas pela escrita de palavras, mas que as imagens têm sentidos que contribuem para a compreensão da mensagem,isto sem deixar de observar fatores como o seu suporte, suas condições de produção e a ideologia presente nessasproduções.

Como bem mostra Rojo(2012, p. 13),

> o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes nas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Essa nova realidade do mundo contemporâneo vai exigir da escola adequações na sua forma de ensinar e formar o cidadão do século XXI.A relação entre as palavras e as imagens nos textos passou por uma grande mudança nos últimos 30 anos, nos livros, revistas, jornais e até nos livros didáticos. A mídia atualmente veicula textos nos quais se utiliza todo tipo de linguagem – desenhos, fotos, artes gráficas em geral –, fazendo uso de diversos elementos portadores de sentido: palavras, cores, imagens, gestos e sons. Não é apenas a linguagem verbal que contribui para a construção dos sentidos; esses elementos também são uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa.

As propagandas, por exemplo, chamam a atenção dos alunos pela linguagem persuasiva, mas que nem sempre são de fácil compreensão. Uma boa opção é levar para a sala de aula uma das propagandas da Bombril, por exemplo, em que o garoto-propaganda aparece imitando a postura da Monalisa retratada por Leonardo da Vinci.



A partir desse texto, o professor pode realizar uma série de indagações aos alunos, tais como: Que produto está sendo anunciado? O que chama mais atenção nessa propaganda? Vocês reconhecem a personagem que aparece nesse anúncio publicitário? Por que o garoto-propaganda da Bombril está caracterizado dessa personagem? Qual seria a intenção do produtor desse texto ao fazer a intertextualidade com a tela mais famosa de Da Vinci? Qual o sentido da frase "Monbijou deixa sua roupa uma perfeita obra prima" em relação à imagem? Dentre outras perguntas que os levarão a descobrir o sentido do texto e sua intenção comunicativa, além de observarem o cuidadoso trabalho com a linguagem.

Vale ressaltar que existe diferença entre texto multimodal e texto didático com imagem. O texto multimodal combina imagem e palavras para produzir sentido. Na propaganda do amaciante da Bombril, por exemplo, a frase: “MonBijou deixa sua roupa uma perfeita obra-prima” só faz sentido se combinada à imagem do garoto propaganda caracterizado deMonalisa, fazendo referência à obra-prima do artista plástico Leonardo Da Vinci. No texto didático com imagem, por sua vez, a figura é apenas um elemento ilustrativo, não contribuindo para a construção do sentido do texto.

Esses textos têm grande poder de penetração na sociedade, poissão facilmente percebidos, embora, nem sempre lidoscom a mesma facilidade, já queàs vezes o leitornão estabelece relação entre a imagem e o texto verbal, veiculados em diversos suportes, como outdoor, revistas ou televisão. Segundo Vieira (2007, p. 29), “podemos ler ou não os textos escritos, mas é mais difícil escaparmos da sedução dos textos imagéticos, manifestada pelo tamanho da imagem, pelo movimento, pela cor e pela beleza. Um fato ou outro sempre atrairá o nosso olhar e nos aprisionará”.

Sem dúvida, a primeira coisa que chamará a atenção do leitor é a imagem, principalmente, se esta fizer parte de seu universo cultural. A exemplo dessa constatação, temos as propagandas que fazem uso da intertextualidade com filmes consagrados, como a que ocorre no texto abaixo:



Ao se deparar com esse anúncio publicitário, o leitor facilmente irá estabelecer relação com o filme Edward - mãos de tesoura. Essa estratégia de marketing tem a intenção de levar o leitor a se identificar com o que está sendo anunciado, por recorrer a uma informação que já faz parte do universo cultural desse leitor. Quando se está familiarizado com algo veiculado por um texto, este se torna simples e de fácil compreensão. É justamente pelo fato de estar tão presente em nossa vida, que a leitura desses textos deve também fazer parte dos estudos realizados na escola, como uma forma de chamar a atenção do aluno para a bagagem de conhecimentos que ele tem, colaborando, assim, para o aumento da sua autoconfiança em relação à leitura de textos desse gênero, aproximando-o de suas experiências externas ao ambiente escolar.

As charges também trabalham a combinação de imagens e palavras para produzir sentido. Geralmente tratam de temas polêmicos, cuja a intenção é ironizar comportamentos ou fazer críticas sociais.



Nesse exemplo, a charge retrata um comportamento antiético: a professora propõe que os alunos façam uma redação sobre ética; e o aluno entrega sua redação oferecendo a ela uma maçã para que se lembre dele ao dar sua nota. O humor da charge reside na ideia, subentendida, de que ele está subornando a professora para conseguir uma boa nota. Vemos que na charge, assim como nos textos publicitários, a imagem aparece combinada à linguagem verbal, uma não fazendo sentido sem a outra.

Outro exemplo de texto multissemiótico estudado nessa experiência que realizamos em uma turma da EJA foi o trabalho com a tira de humor.





Esse gênero textual permite uma série de aprendizagens, dentre as quais: fazer a leitura de imagens; desenvolver a sequência lógica; elaborar a narração oral ou escrita da sequência de quadrinhos; identificar a tese da história; formular hipóteses; inferir; identificar traços de humor ou ironia na história; além de outras possibilidades.

Em geral, é comum os professoresprivilegiarem práticas de letramento que levam em consideração apenas textos, exclusivamente, verbais. Desta forma, deixa-se de lado o trabalho com a interpretação da linguagem nãoverbal que está presente nos mais diversos textos multimodais. Ao assistir um desenho animado ou brincar com jogos eletrônicos, os

alunos estão em contato, desde muito cedo, com a multimodalidade. Outro exemplo de experiência do aluno com a multimodalidade é o acesso à internet, nos quais os usuários encontram hipertextos com muitos recursos – imagem estática, imagem em movimento, som e interação.

Portanto, a proposta didática de trabalho com textos multissemióticos tem como propósito explorar a riqueza de elementos significativos que carregam essestextos, pois eles fazem parte do universo do educando, encontrados no livro didático ou fora dele. No entanto, em geral,as imagens sãopouco exploradas como elementosimportantes no processo de construção de sentidos. Em gêneros como a propaganda, a tira e a charge, a interação entre o verbal e não verbal é muito mais afinada, tanto que, em alguns casos, é a própria imagem que possibilita a construção de determinados sentidos, em que ocorre um verdadeiro diálogo entre palavras e imagens.

Uma finalidade do trabalho com esses gêneros é construir sentidos e desenvolver o raciocínio do educando e não simplesmente levar para a sala de aula tirinhas, charges e propagandas, a fim de usá-las como pretexto para o trabalho gramatical, como sublinhar substantivos ou circular palavras oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas. Isso não ajuda o aluno a perceber a rede de sentidos que constitui qualquer texto. É importante pensar que um trabalho significativo com esses gêneros pode ajudar muito o aluno não só a entender textos, mas também a entender um pouquinho mais o mundo onde ele vive.

Outra finalidade é desenvolver a capacidade de leitura crítica a partir das perguntas direcionadas pelo professor. Assim, o aluno vai perceber que, para entender bem um texto, deve ler as partes que o compõem, não só as palavras, mas também as imagens que o acompanham e a disposição dessas palavras em relação às imagens, assim como o tamanho das letras, a disposição das palavras, cores e formas, pois interferem diretamente em sua significação e ajudam a construir sentidos. Portanto, o trabalho com textosmultissemióticos considera não só a palavra, mas também o contexto de comunicação, o conhecimento do gênero textual que está sendo lido e o conhecimento prévio do aluno. A seguir, apresento os gêneros lidos e descrevo como se deu essa leitura em sala de aula.

2. LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS – UMA EXPERIÊNCIA NA EJA

Esta proposta metodológica tem como princípio o diálogo e a interação com os alunos, buscando desenvolver o raciocínio lógico e a competência leitora. Para tanto, antes de apresentar qualquer gênero textual, iniciei indagando os alunos sobre o que é um texto. A partir de suas respostas, surgiram outros questionamentos relacionados à extensão de um texto, aos elementos de composição, à mensagem e à intenção de quem o produz.Além disso, dialogamos sobre a necessidade de cooperação do leitor na construção do sentido de um texto, pois ele não é um produto acabado; o seu sentido é construído também pelo leitor (KOCH, 2007). Em seguida, chamei a atenção dos alunos para os tipos de linguagem usados na construção de um texto, explicando que a verbal é representada pelas palavras, sejam orais, sejam escritas; e a não verbal correspondente às imagens, gestos, cores e sons. Como exemplos de textos que combinam tais linguagens, citei as charges, as HQs, os telejornais, as propagandas, dentre outros.

Após essa discussão inicial, parti para a apresentação de algumas propagandas, pedindo que os alunos observassem cada detalhe que compunha o texto seguinte:



A observação foi conduzida por questionamentos, tais como: Qual o produto que está sendo anunciado? A quem se destina esse anúncio (público-alvo)? Qual teria sido a intenção do produtor ao escolher leões para falar de shampoo? Poderíamos afirmar que as imagens mostram o antes e o depois do uso do produto? Dentre outras perguntas que surgiram a partir da observação do texto.

Depois, outras propagandas foram exibidas. E, a cada uma delas, perguntas eram direcionadas para conduzirem os alunos à leitura eficiente do texto. Falei ainda da intertextualidade, recurso muito utilizado pelos publicitários como estratégia de marketing. A intertextualidade ocorre quando o produtor do anúncio faz uso de um texto já existente para construir outro texto. No caso da propaganda abaixo, o filme Coração Valente, foi a inspiração para a construçãodo novo texto: Pimentão Valente (anúncio da Hortifruti).



Na aula seguinte, entreguei a cada aluno uma propaganda, para apresentação/socialização na sala de aula, com a orientação de que fizessem a leitura silenciosa, observando cada parte que compunha o texto, buscando inferir a intenção comunicativa da mensagem veiculada, o público-alvo e a ideologia por detrás de cada texto.

Na apresentação, os textos que os alunos receberam foram exibidos no data-show, para que os demais alunos pudessem acompanhar a leitura realizada. Alguns demonstraram dificuldades com a adequação vocabular ao socializar a leitura. Isso geralmente ocorre em exposições e debates por conta do vocabulário limitado da maioria dos alunos,em função da pouca familiaridade que eles têm com a leitura. Outros surpreenderam com comentários pertinentes e coerentes sobre a percepção das ideias subentendidas notexto. Essa atividade de socialização de leituras desenvolve a oralidade e revela capacidade de raciocínio lógico

na organização das ideias, além de permitir a contribuição dos outros alunos, em um processo de mútua cooperação.Procedi com essa mesma metodologia ao apresentar, nas aulas posteriores, os outros gêneros (charges e tiras).

Por ser um texto que tem o objetivo de criticar e satirizar questões político-sociais, a charge é um gênero que possibilita ao educando acionar seu conhecimento de mundo, a fim de levantar hipóteses e realizar inferências, para a construção dos sentidos. Vejamos abaixo alguns dos textos lidos pelos alunos.





A maioria das charges que apresentei aos alunos faziam críticas sociais relacionadas à pobreza, à ética, à omissão do poder público diante dos problemas sociais, à violência que impera no Brasil e à corrupção. Os alunos demonstraram maior facilidade de compreensão das charges, dada a objetividade dos textos que normalmente abordam temáticas polêmicas da atualidade e de interesse coletivo, como: saúde, educação, política, futebol, religião, valores e comportamentos sociais.

Com relação às tiras, além da leitura, foi discutido sobre os suportes onde tal gênero é veiculado (jornais, revistas, internet, etc) e o propósito comunicativo desse gênero.



(Angeli. *Folha de S. Paulo*, 25/4/1993.)

Em relação a essa tira, perguntei aos alunos se já conheciam os personagens;se o casal poderia estar tipificando a maioria dos casais da sociedade contemporânea. Indaguei ainda sobre o que as personagens estariam fazendo. A princípio, os alunos demonstraram não ter compreendido o desfecho da história, ou seja, o último quadrinho. Continuei perguntando aos alunos sobre o que Romeu estaria fazendo. Disseram que ele estava lendo um jornal. Perguntei sobre a resposta de Dalila: *"Olhar de tristeza, de mágoa, desilusão... olhar de apatia, tédio, solidão"*;por que ela estaria se sentido dessa forma? Pedi que relacionassem a fala da personagem Dalila com a parte visual da tira, na qual ela aparece numa postura desmotivada.Assim, fui orientando o raciocínio dos alunos até que eles perceberamo sentido do texto: uma crítica à falta de sensibilidade do personagem aos sentimentos da esposa.

Enfim, os alunos chegaram ao entendimento de que a observação dos detalhes que compõem o texto multissemiótico é que possibilita a sua melhor compreensão. No caso das charges, o conhecimento de mundo é imprescindível para auxiliar na apreensão dos sentidos. Enquanto nas propagandas, a intertextualidade evidenciou-se como estratégia recorrente na construção desses textos, com a finalidade de atrair a atenção do leitor (consumidor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a grande quantidade de textos multissemióticos em circulação na atualidade, que combina linguagem verbal e linguagem não verbal, e dianteda necessidade de desenvolver nos alunos a competência leitora desse tipo de texto,é que desenvolvi essa proposta metodológica, cujo eixo de ensino é a leitura reflexiva e significativa. Quando a leitura não é reflexiva, o aluno apenas decodifica, o que otorna um analfabeto funcional, pois lê sem atribuir sentido ao texto lido. Explorar textos multimodais permite a familiaridade dos alunos com as diversas formas de comunicação que aparecem nos textos da atualidade, nos mais diversos suportes de comunicação: jornais, revistas, gibis, guias de viagem, livros didáticos, caixas eletrônicos, manuais de instrução, facebook, sites, etc.

Portanto, esta experiência foi exitosa, dentro dos limites dos objetivos propostos para a referida sequência didática, visto que possibilitou o desenvolvimento da competêncialeitora dos alunos,mobilizando diferentes operações mentais, tais como: a observação, a análise, a relação do texto lido com outros textos existentes (intertextualidade) e a percepção do contexto histórico de produção, influenciando na construção do sentido. É importante ressaltar que oestudo desses textos multissemióticos

leva em conta os usos e as funções dos gêneros discursivos em situações concretas de comunicação, além de serem atraentes aos discente por serem imagéticos.Daí constituírem uma abordagem produtiva para o ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Artigo publicado na revista Linguagem em (Dis)curso, set. 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª edição, São Paulo: Contexto, 2007.

ROJO, Roxane Helena R. & MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIEIRA, Josenia Antunes ... [et al.}.**Reflexões sobre a língua portuguesa – uma abordagem multimodal.** Petrópolis: Vozes, 2007.

A LEITURA EM SALA DE AULA: ALGUMAS REFLEXÕES

Eliane Costa FERREIRA
Rozinéia Bispo dos SANTOS
Viviane Gomes FERREIRA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Núcleo Pedagógico de Tapurah/MT

RESUMO: Este trabalho foi desenvolvido durante a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa III para o ensino médio, em uma escola estadual aqui no município. Após as aulas teóricas, foi-nos proposto pela professora regente elaborar uma sequência didática como forma avaliativa e também para que pudéssemos utilizar em nossas aulas de regência em sala de aula. Nesse sentido, propomos um trabalho de levar o aluno adotar uma postura ativa frente ao texto, tornando-se coautores ao interagirem no desenvolvimento do senso crítico. Com isso, possibilitar ao aluno reconhecer a função social, cultural e histórica da linguagem. Para isso, utilizamos o material texto em sala de aula, como uma ferramenta essencial no trabalho docente. Assim, propomos atividades embasadas sobre as estratégias de leitura e produção textual. Sendo assim, os pressupostos teóricos aqui adotados partem de uma perspectiva interacionista da linguagem enfatizados pelos PCNs (1998), e ainda alguns teóricos como, Chiappini (2004), Antunes (2003) e Santorum (2005). Ao final deste trabalho percebemos quão complexo é o processo de ensino aprendizagem entre leitura, escrita e produção textual e, como elas se dissociam e se aproximam uma da outra. Tendo esse trabalho como um suporte teórico utilizado nas aulas de regência, podemos dizer que as aulas foram muito mais produtivas e significativas tanto para nós estagiários como para os alunos que ficaram super empolgados com a metodologia adotada por nós em sala e, ainda com os textos produzidos por eles que foram divulgados em uma reportagem da TV local aqui em nossa cidade. Este trabalho contribuiu também para que nós futuros docentes nos conscientizássemos com o nosso papel em sala.
Palavras-chave: Compreensão leitora; estratégias de leitura; interação e interpretação.

ABSTRACT: *This work was developed during the course of Supervised Internship III English Language to high school, in a state school here in the city. After the lectures, we were proposed by the regent teacher develop a didactic sequence as evaluative way and so that we could use in our conducting classes in the classroom. In this sense, we propose a work to bring the student to take an active attitude in relation to the text, becoming co-authors to interact in the development of critical thinking. Thus, enabling the student to recognize the social, cultural and historical language. For this, we use the text material in the classroom, as an essential tool in teaching. Therefore, we propose activities informed on reading strategies and textual production. Thus, the theoretical assumptions adopted here start from an interactionist perspective emphasized by language PCNs (1998), and even some theorists as Chiappini (2004), Antunes (2003) and Santorum (2005). At the end of this work we realize how complex the process of teaching learning of reading, writing and text production and how they dissociate and approach each other. Having this work as a theoretical support in conducting classes, we can say that the classes were much more productive and meaningful both for us trainees and for students who were super excited about the methodology adopted by us in the room and also with the texts produced by them that they were released in a report by local TV here in our city. This work also contributed for us to future teachers in conscientizássemos with our role in room.*
KEYWORDS: *Reading comprehension, writing and production-textual; interaction and interpretation.*

Introdução

"*Ler é outro modo de ouvir*"
Marcos Bagno

A leitura e interpretação de texto em sala de aula é um processo complexo que envolve vários aspectos: conhecimento de mundo, hábito de leitura e, também da sua capacidade cognitiva. Assim, compreendendo todo o processo que envolve a leitura, escrita e produção textual em sala, este trabalho foi desenvolvido como suporte teórico-metodológico em nossas aulas de regência em estágio Supervisionado em Língua Portuguesa.

Nesse sentido, propomos um trabalho de levar o aluno adotar uma postura ativa frente ao texto, tornando-se coautores ao interagirem no desenvolvimento do senso crítico. Sendo assim, propomos atividades embasadas nos pressupostos teóricos sobre as etapas e estratégias de leitura e produção textual, priorizamos também o trabalho com texto em sala de aula para uma melhor compreensão do tema tratado.

As reflexões teóricas aqui abordadas referem-se às teorias interacionistas e cognitivistas da linguagem sobre as principais metodologias adotadas em sala de aula para possibilitar a interação e a compreensão do texto.

As estratégias de leitura em sala de aula: alguns conceitos

Atualmente existem muitos estudos a respeito do processo de leitura e a sua abordagem para a compreensão e interação do aluno**.** Entretanto, encontramos algumas dificuldades em sala de aula que nos chamou atenção. Muitos alunos por não ter o hábito de leitura sentem dificuldades de compreender os textos trabalhados em sala.

O processo de leitura e compreensão exige que o professor utilize as estratégias que despertem o interesse do aluno para a leitura. Desta forma, "a noção de compreensão de textos é um ato que não é apenas [...] cognitivo com seus processos múltiplos, mas também um ato social entre leitor-autor que interagem entre si" (KLEIMAN, apud Santorum, 2005, p. 3).

Ao conduzir a leitura o professor leva o aluno a interagir em sala e suscitar as reflexões que o texto produz. O professor-mediador faz com que o aluno não seja totalmente passivo diante da opinião do autor, mas, reflexivo e autônomo do seu saber.
Conforme os PCNs (1998), destacamos o seguinte trecho em que diz:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc (p. 41).

A partir desse pressuposto teórico, nossa proposta de trabalho com a leitura em sala de aula permite desenvolver o senso crítico do aluno, sua percepção de mundo, e os seus conhecimentos sobre o tema. Antunes afirma:

> A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor (ANTUNES, 2003, p. 67).

O processo de leitura está intrinsecamente relacionado com a escrita, pois envolvem a interação entre sujeitos. Entretanto, leitura e escrita se divorciam teoricamente uma da outra, dada a complexidade de ambas. Nesse sentido, a proposta de trabalho embasada teoricamente pelos métodos interacionista da linguagem e os métodos cognitivista, visam o trabalho em sala de aula com o "texto", e dessa forma, privilegiam a interação entre o texto e o aluno, através de um trabalho que exige reflexão do aluno em três aspectos: "o linguístico, o textual e o de mundo" (SANTORUM, 2005, p. 5).

Nesse sentido, as propostas teóricas elencadas neste trabalho corroboram para que o processo de leitura e interpretação em sala de aula com o "texto" em seus múltiplos sentidos funcione como uma ponte entre o que está explícito e o implícito, ou seja, o que está dito e o que não está entre o texto e o contexto e as informações que o texto produz.
Para que de fato ocorra essa emancipação leitora, é preciso que as práticas de ensino adotadas pela escola e pelo professor se concretizem através de um trabalho contínuo de atividades variadas que viabilizem o ensino-aprendizagem de forma eficaz e objetiva e, que as metodologias adotadas priorizem o trabalho com o "texto" em sala de aula, permitindo assim que se efetue uma aprendizagem abrangendo o ser como um todo: social, histórico e cultural.

Desta forma, destacamos as habilidades a serem exploradas antes da leitura do texto em sala:

Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;

Expectativas em função do suporte;

Expectativas em funções dos textos da capa, quarta capa, orelha, etc.;

Expectativas em função da formação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto, etc.);

Expectativas em função do autor ou da instituição responsável pela publicação;

Antecipação do tema ou ideia principal a partir dos elementos paratextuais como: títulos, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários, etc.;

Antecipação do tema ou ideia principal a partir do exame de imagens ou saliências de leitura a partir da análise dos índices anteriores;

Definição dos objetivos de leitura.

Continuamos nessa base teórica, a partir das habilidades trabalhadas antes da leitura, privilegiando a interação entre o aluno e professor e entre aluno-aluno, e os conhecimentos anteriores do aluno sobre o assunto, nossa proposta de trabalho está também vinculada na produção e circulação dos textos produzidos pelos alunos em sala.
E nesse sentido, (a proposta desse trabalho é de levar o aluno adotar uma postura ativa frente ao texto, tornando-se coautores ao interagirem no desenvolvimento do senso crítico). Com isso, possibilitar meios de autonomia e segurança para poderem expressar-se

oralmente e fornecer condições dos usos adequados da língua em situações que exigem formalidades.

Os PCNs (1998), afirma que:

> Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (p. 38).

Este princípio vai ao encontro do livro *Aprender e Ensinar com Textos de Alunos*, organizada pela autora Lígia Chiappini, em que diz*:*

> É preciso ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instancias por onde circulará o seu texto, pois essa informação vai determinar ao produzir seu trabalho uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu publico. (CHIAPPINI, 2004, p. 42*)*

Portanto, nossa proposta de trabalho prioriza o aluno como o centro de todas as atividades e metodologias adotadas, e ainda valoriza a produção de seus textos no ambiente escolar proporcionando-lhes: segurança, autonomia, interação, comunicação, etc., e ainda colaboram para a circulação de saberes dentro do espaço escolar.

Considerações finais

Através deste trabalho é possível fazer com que os alunos despertem o gosto pela leitura e que sejam capazes de extrair do texto elementos importantes para a construção efetiva do seu saber. Espera-se ainda, que sejam ativos e participativos no processo de interação e reflexão sobre os conhecimentos acionados durante o processo de leitura.

Por meio deste trabalho percebemos que a leitura envolve não apenas a decodificação de palavras, mas, inúmeros fatores que são acionados durante o processo de leitura: interação, conhecimento de mundo, expectativas em relação ao suporte, professor como mediador e a sua experiência leitora.

Dessa forma, ao finalizarmos nosso estágio com estas estratégias de leitura em sala de aula, percebemos o quanto nossas aulas contribuíram para o processo de aprendizagem do aluno em relação à leitura e a interpretação de textos. Além disso, percebemos o quanto essas aulas foram significativas para os alunos agregando mais conhecimento e autonomia em suas produções textuais.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série**. Brasília. MEC/ SEF, 1998.

CHIAPPINI, Ligia. (Coordenadora Geral). Aprender e Ensinar com Textos de Alunos. São Paulo: Cortez, 2004. 6. Ed.

SANTORUM, Karen. **Ensinar a Ler**: Como Fazer?Artigo extraído da internet: <http://docplayer.com.br/5107425-Ensinar-a-ler-como-fazer-karen-santorum-1.html> Acesso em: 05/12/2015.

ANÁLISE DO DISCURSO NA PUBLICIDADE DAS MOTOS HARLEY-DAVIDSON

Magna Rodrigues da Silva MONTEIRO
Universidade do Estado de Mato Grosso
PIBID Interdisciplinar – CAPES. UNEMAT
Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus

RESUMO: Neste trabalho o objetivo é o exame sobre a linguagem utilizada na publicidade realizada pela marca de motocicletas Harley-Davidson, com base na análise do discurso proposta por Eni Orlandi. O artigo foi produzido sob orientação da Prof. Luciane Lucyk Bartmanovicz. O embasamento teórico está constituído em Orlandi (2006), Bartmanovicz (2010), Pêcheux (1988), dentre outros. Não apenas pelas palavras dentro do discurso, mas pela produção de sentidos que se pretende alcançar ao lançar na mídia, ao lado de seu produto, a imagem de Charles Chaplin valendo-se da popularidade e simpatia que e ele e suas obras gozam apesar da ausência da oralidade, percebe-se os grandes efeitos que um discurso bem elaborado produz. Unir imagens as mensagens que serão transmitidas garante resultados mais satisfatórios em muitas situações, sobretudo nas áreas comerciais que intencionam angariar novos consumidores. Utilizar o ícone do cinema mudo mundial para falar sobre os atributos de suas motocicletas demonstra a perspicácia da Harley-Davidson na criação de seu discurso publicitário. O presente trabalho está sendo desenvolvido através de pesquisas bibliográficas, estudos dirigidos e momentos de sintetização dos referenciais teóricos selecionados. Ao falar sobre qualquer análise de determinada produção textual é comum que a ideia inicial se desenvolva sobre o aspecto de crítica que a avaliação possui. Ao dar continuidade no estudo do tema, se evidencia o aspecto de maior relevância dentro da análise do discurso, qual seja, o sentido que está sendo produzido na obra que está em exame. Não se trata apenas de canais de comunicação e recepção das informações, mas de interação entre aquele que comunica e aquele a quem é comunicado. Tal interação, que se dá por meio da produção de resultado do sentido de um texto entre transmissor e receptor do discurso, é consequência também das memórias discursivas que ambos levam em si próprios e constroem em cada um seu conhecimento de mundo.

PALAVRAS – CHAVE: Análise do Discurso; Produção de sentidos; Publicidade.

ABSTRACT: *In this work the aim is to take over the language used in advertising conducted by Harley-Davidson motorcycle brand, based on discourse analysis proposed by Eni Orlandi. The article was produced under the guidance of Prof. Luciane Lucyk Bartmanovicz. The theoretical basis is established in Orlandi (2006), Bartmanovicz (2010), Pêcheux (1988), among others. Not only the words in the speech, but the production of meanings to be achieved by launching the media side of their product to the image of Charles Chaplin taking advantage of the popularity and sympathy and he and his works enjoy despite the absence orality, you can see the great effects that a well-crafted speech produces. Joining images messages that will be transmitted ensures more satisfactory results in many situations, especially in commercial areas that intend to acquire new customers. Using the world silent film icon to talk about the attributes of their motorcycles demonstrates the perspicacity of Harley-Davidson in creating your advertising discourse. This work is being developed through literature searches, directed studies and moments of synthesis of theoretical references selected. When talking about any particular analysis of textual production is common that the initial idea is developed*

on the aspect of criticism that the evaluation has. By continuing the theme of the study, it is evident the appearance of greater relevance within the discourse analysis, that is, the direction being produced in the work that is being examined. It's not just communication channels and receiving information, but interaction between the one who communicates and one whom is communicated. Such interaction, which is through the production result of the meaning of a text between transmitter and receiver speech, is also a result of discursive memories that lead both in themselves and build in each of their previous knowledge.

KEYWORDS: *Speech analysis; Production of meanings; Advertising.*

1. Introdução

A escrita não é prática fácil assim como abordar sua teoria também requer atenção em razão do constante perigo de que o interlocutor não compreenda o real desígnio daquele que cria a obra.

O processo de elaboração de um discurso chega as vias de amedrontar o criador mais acurado uma vez que, quem o produz sabe que passará por crivos de análise que na maioria das vezes importará em crítica, ainda que a análise do discurso não tenha esta como única e maior finalidade.

Necessário se faz saber que o discurso não se restringe a uma única forma de apresentação. Ele não se veste apenas num texto, mas a ideia que ele ambiciona transmitir pode ser apresentada de formas diversas, ainda que o texto seja a unidade da análise de um discurso.

A prática de aliar a um texto imagens em campanhas publicitárias se tornou corriqueira em todas as partes do mundo. Essa técnica continua a conquistar espaços cada vez maiores e nos mais diferenciados mercados consumeristas – desde publicidades voltadas para o ramo alimentício, comuns a qualquer classe, até artigos de luxo destinados a poucos -, pois os resultados de mercado têm sido bastante satisfatórios, como é possível verificar na proporção de crescimento de algumas marcas que, a partir de grandes investimentos em marketing vêm se agigantando no mundo dos empreendimentos.

Os resultados da aderência de textos à imagens chama a atenção não apenas daqueles que consomem os produtos anunciados, como daqueles que analisam e estudam o que discursivamente é apresentado à sociedade.

Dada a importância de saber o que verdadeiramente nos é posto diante dos olhos, bem como a necessidade de interpretar da maneira mais acertada possível as propostas discursivas que a nós se apresentam, faremos análise do discurso de uma das publicidades feita pela marca de motos Harley-Davidson que utilizou o maior ícone do cinema mudo em comparação com suas motocicletas.

2 Revisão bibliográfica

Ao falar sobre qualquer análise de determinada produção textual é comum que a ideia inicial se desenvolva sobre o aspecto de crítica que a avaliação possui. Contudo, ao dar continuidade no estudo do tema, se evidencia o aspecto de maior relevância dentro da análise do discurso, que é o sentido que está sendo produzido na obra em exame.

Conforme os preceitos de M. Pêcheux (1969) “o discurso mais do que transmissão de informação (mensagem) é efeito de sentido entre locutores”, ou seja, não se trata apenas

de canais de comunicação e recepção das informações, mas sim de interação entre aquele que comunica e aquele a quem é comunicado.

A interação que se dá por meio da produção de resultado do sentido de um texto entre transmissor e receptor do discurso é consequência também das memórias discursivas que ambos levam em si próprios. Dessa forma, ao analisar o discurso empregado em uma publicidade, o publicitário inconscientemente insere nela suas experiências, suas emoções, seus conhecimentos de mundo e suas influências externas que também são e serão comuns, de alguma forma, àqueles a quem é destinada a publicidade.

Tal comunhão de vivências é decisiva no momento da elaboração do discurso que abordará determinado público e influenciará diretamente nos resultados, seja positiva ou negativamente, pois se relacionam com as condições de produção do discurso que além de contar com sujeitos e situação, conta também com a supracitada memória discursiva e com o interdiscurso.

Além das influências externas que contribuem para a existência do efeito de sentidos, há ainda a possibilidade do locutor colocar-se no lugar do interlocutor prevendo a reação que este terá, possibilidade esta denominada de "antecipação" que contribui com grande relevância para a argumentação.

A publicidade criada por quem faz uso da antecipação certamente alcançará maiores e melhores resultados uma vez que requer maior capacidade de colocar-se no lugar do interlocutor e isto requer preparo e conhecimento além do superficial para que o discurso inserto na publicidade atraia e aproxime seu alvo.

A análise do discurso, dentro de sua estrutura, agrega ainda o interdiscurso que "é constituído de todo dizer já dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside todo o dizer" (ORLANDI, 2006, p. 18). Isso demonstra que todo o histórico social do indivíduo adiciona em cada produção sua um pouco dos experimentos por ele vivenciados.

Ao usar em sua publicidade a figura de Chaplin destacando a ausência de oralidade a marca de motocicletas Harley-Davidson, produziu sentido também porque já havia significado na obra de Chaplin, assim como existia a compreensão de que uma obra sem discurso oral pode ter e produzir, e tem e produz efeitos, sensações, emoções, porquanto a produção de sentido "é sempre uma relação que tem a ver com o conjunto de formações discursivas", ou seja, as sensações de liberdade e as emoções sentidas pelos usuários das motocicletas Harley permitiria a integração e consequentemente o entendimento de que não é, nem será necessário o pronunciamento de palavras para que a liberdade oferecida pela Marca seja experimentada.

3 Publicidade

3.1 Chaplin

Charles Chaplin nasceu em Londres, Inglaterra, no dia 6 de abril de 1889 e morreu na Suíça, no dia 25 de dezembro de 1977. Foi e historicamente continua sendo umapersonalidade notável.

De vida bastante conturbada, sua história tem episódios tristes, como a impossibilidade de viver com os pais, uma adolescência com registro de sofrimentos familiares, os vários lugares diferentes onde viveu com pessoas estranhas a seu círculo familiar em razão do ambiente de desequilíbrio doméstico em que nascera, mas, apesar disso, Chaplin fez história marcando sua época com ideias revolucionárias em meio a um governo não democrático, onde a sociedade não tinha liberdade de religião e de decisão própria.

O que marcou sua história foi o cinema mudo, com característica de uma vida de liberdade, através de seus filmes mostrava a história sofrida de uma sociedade perseguida por um governo que limitava o direito das pessoas a terem vida como cidadãos livres.

O discurso presente na obra muda de Chaplin é exemplo da força discursiva que se pode desenvolver quando o estudo sobre o discurso é realizado com afinco e diligência, pois resulta em produtos inteligentes e marcantes, tal qual a publicidade das H-Ds.

Chaplin quebrava paradigmas com uma identidade de pensamentos em seus gestos que expressavam liberdade e ganhava a atenção de um público grande e fiel que lhe rendia homenagens e admiração por uma produção que não os saturava com um mundo de palavras, mas fazia aflorar as mais sensíveis, afetuosas consternadas emoções humanas.

3.1 Harley-Davidson

A História da marca Harley-Davidson começou em 1903, no município de Milwaukee, no estado de Wisconsin, EUA. Dois amigos, Willian S. Harley e Arthur Davidson trabalhavam para a mesma firma de automotivos manufaturados. Willian, como desenhista de esboços e Arthur, como criador de padrões. Buscando facilitar a subida de uma ladeira que enfrentavam todos os dias a pedaladas para irem ao trabalho, idealizaram uma bicicleta motorizada.

Após unir o motor à bicicleta surgiu então o protótipo inicial de uma motocicleta. Contudo, as ladeiras não puderam ser vencidas por este primeiro modelo, e com a ajuda do norueguês Ole Evinrude, que já possuía conhecimento sobre motores então recriaram o motor com maior diâmetro e mais potência. A partir dessa mudança foi produzida a Silent Grey Fellow em três modelos. Após a primeira vitória da Silent numa competição de corrida no ano de 1905 as vendas aumentaram e, em 1907 William A. Davidson passou a integrar a pequena empresa que agora denomina-se Harley – Davidson Motor Company.

A H-Ds tem um histórico rico e longo de produção em larga escala para as Forças Armadas. A primeira venda de motocicleta para uso militar foi feita para a polícia de Detroit logo no início do século XX, e o primeiro pedido formal de motocicletas para uso militar ocorreu em 1916 durante o conflito entre EUA e México.

O histórico de contribuição das motocicletas H-Dstanto na 1ª como na 2ª Guerra Mundial enriqueceu sua trajetória público-comercial, pois em momentos que marcaram a história mundial soldados montavam modelos Harley-Davidson a exemplo do ocorrido em 12 de novembro de1918 quando o Cabo Roy Holtz deixou sua marca na história ao ornar-se o primeiro americano a entrar na Alemanha após a 1ª Guerra Mundial um dia após a assinatura do armistício. Ele pilotava uma Harley-Davidson equipada com said car.

Nos órgãos oficiais da Marca há inclusive relatos de soldados que, ainda em meio as guerras, faziam o pedido de exemplares das motocicletas que usariam ao retornarem à sua pátria, além daqueles que ao voltarem dos campos de batalha adquiriam motocicletas que haviam sido utilizadas em campo e que por estarem em bom estado eram colocadas à venda.

Na Segunda Guerra Mundial, a H-Ds continuou a exercer papel importante na produção de motocicletas ao Exército Americano, conforme registro no site oficial da Marca, *in verbis:*

> Durante a 2ª Guerra Mundial a Harley-Davidson desempenhou um importante papel fornecendo motocicletas aos EUA e seus aliados, o que ajudou a fábrica a sobreviver e permitiu que ela fizesse sua parte pelo país. A Harley-Davidson fabricou vários tipos de motocicleta durante a 2ª Guerra Mundial. Quase 70.000 motocicletas foram produzidas com um

> terço delas sendo vendido para a Inglaterra e Rússia como parte de um acordo de "empréstimo-arrendamento" com os aliados.

A publicidade da H-Ds diz:

> A semelhança é gritante. Mesmo se esse anúncio estivesse nas telas do cinema mudo. Com uma história de conquistas e muita ousadia, eles chegaram a mais de cem anos para conquistar o mundo. Com seu jeito único de ser, Chaplin fez o que fez nas telas, emocionando a todos com sua criatividade, talento e seu profundo espírito de liberdade. Liberdade que só uma Harley-Davidson pode oferecer sobre duas rodas. Mais que uma moto, um mito que, por onde passa, deixa seus espectadores sem palavras.

A comparação entre Chaplin e Harley-Davidson pretende comunicar o poder da Marca em difundir-se junto a seu público sem grandes esforços verbais, dada a proporção de suas criações.

4 Mercado consumidor

Ao criar uma publicidade o que se pretende é representar um determinado produto ante seu público e ainda conquistar um número maior de consumidores. As publicidades buscam despertar no público a vontade de possuir o produto que se apresenta na bem elaborada vitrine dos estrategistas de marketing.

No Artigo "A veiculação de signos através da propaganda televisiva persuasiva" (2010, p. 4), Luciane Lucyk e Eliana Cristina expõem que:

> A publicidade é um discurso, que se utiliza da linguagem que manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas. Ela impõe valores, mitos, ideais e outras elaborações simbólicas, utilizando os recursos da língua que lhe servem de veículo. O texto publicitário nasce na conjunção de vários fatores psicossociais e econômicos e com o uso do conjunto de efeitos retóricos como técnicas argumentativas e raciocínios.

As publicidades da Harley-Davidson, como outras grandes marcas, pretendem manter cativos aqueles que já são clientes e também aumentar seus números através da ligação que os diferentes públicos fariam entre os dois personagens da campanha publicitária, pois a imagem de um protagonista ajuda a memorizar o outro.

O mercado consumidor das motocicletas Harley-Davidson está nas classes média e média-alta, e não se restringe a um grupo estereotipado com jaquetas de couro e fisionomias rebeldes. Inclui-se nele pessoas acostumadas a observarem com calma e atenção a arte que a todos rodeia.

Considerações finais

A intenção publicitária no discurso inserto da imagem de Chaplin junto a um modelo Harley-Davidson consegue atingir seu fim quando qualquer dos públicos das personagens da publicidade se deparam com ela.

A força da obra de Chaplin num discurso que mesmo sem utilizar a oralidade, mesmo sendo mudo era entendido por todos se assemelha a Marca Harley-Davidson porque ela igualmente a obra de Chaplin faz brotar no expectador a sensação de liberdade que só pode ser experimentada por quem conhece ou experimenta o produto.

Ao utilizar Charles Chaplin como coadjuvante em uma de suas publicidades a H-Ds tinha sob sua ótica publicitária não apenas os homens aventureiros e amantes da liberdade que uma longa estrada pode proporcionar se cruzada numa motocicleta confortável e segura, mas ambicionava ser o foco da atenção daqueles que, através de sensações experimentadas por um estilo que exige maior concentração e sensibilidade, se encontram na mesma busca pela vivencia da tão celebrada liberdade.

Assim, a análise do discurso na publicidade das motos Harley-Davidson permite inferir que, com técnica evidentemente superior a grande maioria das publicidades vistas no cotidiano, a marca Harley-Davidson, em razão de seu conteúdo histórico, possibilita a analogia junto a figura de Chaplin que conseguiu prender a atenção de seu público por meio das expressões e sentimentos transmitidos através de sua obra.

Além de ser desnecessário grandes empenhos orais, a publicidade da Harley-Davidson transmite a capacidade que a Marca possui de causar mudez em seus espectadores.

Referências

BARTMANOVICZ, Luciane Lucyk; SANTOS, Eliana Cristina Pereira. **Comprove você mesmo! A veiculação de signos através da propaganda televisiva persuasiva.** II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem. 2010.

ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI, Suzy. **Introdução às ciências da Linguagem. Discurso e Textualidade.** Campinas: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. 1969. **Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Trad. Eni P. de Orlandiet alii. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

www.harley-davidson.com/content/h-d/pt_BR/home/museum/html/>acesso em 12deabril de 2016

http://smaniotto.altervista.org/harley/historia.html> acesso em 18 de abril de 2016.

http://www.estudosdoconsumo.com.br/artigosdoenec/6.2.5-Azevedo_e_Araujo-A_marca_Harley-Davidson_no_Brasil.pdf > acesso em 18 de abril de 2016.

http://www.harleydavidson.com/content/hd/pt_BR/home/museum.html#photoviewe4 acesso em 18 de abril de 2016

ANEXO: Publicidade da Harley-Davidson



ANÁLISE SEMIÓTICA DO FILME "MALÉVOLA"

Josilene Pereira dos SANTOS
Andressa Batista FARIAS
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras

Resumo: Este artigo busca realizar um estudo semiótico do filme "Malévola" dirigido por Robert Stromberg (2014). A narrativa fílmica traz uma nova versão do conto clássico "A Bela Adormecida", publicado na obra *Contos de Grimm,* em 1812. Desse modo, observaremos algumas etapas da Semiótica Greimasiana, focalizando o nível narrativo (sintaxe narrativa), nível discursivo (sintaxe discursiva) e o nível fundamental, verificando o seu conteúdo enquanto narrativa, através da presença de elementos que constituem sua estrutura. A análise recorre aos postulados teórico-metodológicos da Semiótica Francesa, mas conhecida também por Semiótica Greimasiana, devido aos intensos trabalhos desenvolvidos por Algirdas Julien Greimas (1917-1992). A pesquisa visa apresentar conceitos e analisar a presença das transformações que ocorrem no nível narrativo, fundamental e discursivo durante o decorrer da narrativa fílmica. Concluímos, que os aspectos imagéticos da narrativa fílmica corroboram para um jogo semissimbólico entre formas de expressão e de conteúdo, que se articulam opostamente, como vida *vs.* morte, e, em nível mais abstrato, amor *vs.* ódio, oposição fundamental para o desenvolvimento da narrativa. Além disso, percebemos também que os elementos expressos na narrativa fílmica como: cores, figurinos e caracterização dos ambientes trazem informações que vão ao encontro do que a narrativa quer passar em um determinado momento.
Palavras-chave: Semiótica Greimasiana; Narrativa fílmica; Malévola.

Abstract: *This article seeks to conduct a semiotic study of the film "Maleficent" directed by Robert Stromberg (2014). The film narrative brings a new version of the classic short story "Sleeping Beauty," published in Grimm's Tales in 1812. Thus, we will observe some steps of Greimasian Semiotics, focusing on the narrative level, discursive level (discursive syntax) and the fundamental level , Verifying its content in narrative, through the presence of elements that constitute its structure. The analysis uses the theoretical and methodological postulates of French semiotics, also known as Greimasian Semiotics, due to the intense works developed by Algirdas Julien Greimas (1917-1992). The research aims to present concepts and analyze a situation of transformations that are not narrative, fundamental and discursive during the course of the film narrative. We conclude that the expressions of the film narrative corroborate a semi-symbolic game between forms of expression and content, which articulate in opposite ways, as life versus death, and, on a more abstract level, love versus hate, fundamental opposition to the development of narrative. In addition, we also perceive that the elements expressed in the film narrative as: colors, costumes and characterization of the environments bring information that goes to meet what the narrative wants to pass at a given moment.*
Keywords*: Greimasian Semiotics; Film Narrative; Maleficent.*

Introdução

Neste artigo, buscamos analisar a narrativa fílmica "Malévola[5]", longa-metragem da Walt Disney Picture, dirigido por Robert Stromberg (2014), com gênero de aventura e fantasia. Este filme apresenta uma nova versão do conto clássico *A Bela Adormecida*, o qual foi publicado na obra *Contos de Grimm,* em 1812.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo foi fundamentada em leituras bibliográficas na área da Semiótica Francesa, mais conhecida também por Semiótica Greimasiana, devido ao grande desenvolvimento de trabalhos do linguista lituano francês, Algirdas Julien Greimas (1917-1992). Segundo Balteiro (1992 apud JÚNIOR, 2009), o interesse prioritariamente da Semiótica Greimasiana não é o que diz um texto, mas como é que um texto diz o que diz. Para Nicolau (2005), um texto é uma representação de sentido, porém, é necessário determinar o modo de produção deste sentido, isto é, descobrir o que o texto diz e como ele diz. Esta intervenção de busca pelo sentido presente no texto se propaga através de transformações que ocorrem em dois níveis divergentes, sendo um profundo e o outro superficial, que se complementam. O estudo analítico da Semiótica Greimasiana, analisa o conteúdo narrativo através do funcionamento desses níveis, que apresentam três camadas: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo.

1. Descrição do objeto

Malévola é uma fada, protetora do reino *Moors*, desde pequena possui chifres e asas, um dia conhece um garoto chamado Stefan, pobre que vive no campo, que estava tentando roubar uma pedra preciosa, os dois se tornam os melhores amigos e se apaixonam. No princípio, não há paz entre o reino *Moors* e o reino dos seres humanos, com o romance entre Malévola e Stefan o ódio existente entre o reino das fadas e dos seres humanos é "esquecido" por um tempo, até um determinado dia em que o rei tenta destruir o reino *Moors*, mas Malévola o impede, desde então o rei quer destruí-la.

Stefan, se afasta de Malévola por um tempo, neste período passa a ser um homem ganancioso. Para conseguir se casar com a filha do rei, traí Malévola, tentando matá-la, mas não consegue, então corta as asas da fada e entrega ao rei, que o nomeia como seu sucessor. Stefan, transforma Malévola em uma fada vingativa e rancorosa e desde então se torna seu maior inimigo. Quando a filha de Stefan nasce, Malévola, roga uma maldição na princesa Aurora, predestinando que quando a menina completasse 16 (dezesseis) anos cairia em um sono (da morte) profundo, e o que faria voltar a vida seria um 'beijo de um amor verdadeiro'.

O rei como tentativa de proteger Aurora, ordena que três fadas levem a menina para viver em um lugar distante e que voltem após passar o período da maldição, posteriormente aos 16 anos de Aurora. Aurora, vai crescendo neste lugar longe de todos e com o decorrer do tempo vão aparecendo perigos, e Malévola sempre busca a proteger para que a maldição se concretizasse no futuro.

A maldição se concretiza e Malévola busca de todas as formas reverter o feitiço, tenta revogar a maldição com um 'beijo de amor verdadeiro' através do príncipe Filipe, mas nada acontece quando o príncipe beija Aurora. Então, Malévola sem esperanças beija a princesa, e esta acorda do sono profundo.

[5] Malévola. Direção de Robert Stromberg. Duração; 1h37min. EUA/Reino Unido: Walt Disney Picture. 2014.

O filme traz uma nova versão da Malévola, 'ocultada' na versão original de *A Bela Adormecida*, apresentando uma Malévola fada e não uma bruxa como na primeira versão. Entretanto, há alguns acontecimentos no desenrolar da história, que transformam Malévola, em uma "fada" com atitudes de uma bruxa.

Apesar do nome, Malévola no início da narrativa não é 'maldosa', ela é uma fada que apresenta atitudes bondosas que a caracterizam como tal, e não de uma bruxa como na versão anterior. O filme revela os motivos que a levaram a amaldiçoar a filha do rei. Desse Modo, a história tem novos rumos oferecendo uma nova interpretação sobre sua personalidade.

2 A análise

A aparência de Malévola muda totalmente após a decepção com Stefan. No início ela se apresentava feliz e bondosa, depois da decepção passa a ser rancorosa, vingativa e maldosa, sendo possível perceber estes sentimentos através das roupas que passa a usar. No começo do filme exibia roupas leves, de certa forma 'alegres', na cor marrom (imagem 1), este é um tom que representa 'maturidade, consciência e responsabilidade', que se associa ao 'conforto à estabilidade, à resistência e simplicidade'. No princípio da narrativa fílmica, Malévola está estável e apresenta resistência perante ao confronto com o Rei.

As roupas em tons amarelo (imagem 2), utilizada depois que perde as asas traz também significados, pois o amarelo é uma cor 'inspiradora que desperta a criatividade, estimula as atividades mentais e o raciocínio', a rainha dos *Moors* quando passa a usá-las procura estratégias para descobrir o que aconteceu com Stefan, para enganá-la e desde então, busca formas de vingança.

Posteriormente, Malévola passa a usar roupas pretas e de coro (pesadas) (imagem 3). O preto representa o 'mistério, e está associado à ideia de morte, de luto e de terror', neste período todos os sentimentos de Malévola morrem se associando a realização de vingança. Visto que, a cor preta 'representa a inexistência de cor ou ausência de luz', simbolizando a 'morte, isolamento, medo e solidão', Malévola, passou a viver em um mundo das trevas, já que quem tanto amava a iludiu e decepcionou.



Imagens 01– (0h: 10m: 34s): Malévola antes de perder suas asas.



Imagens 02 – (0h: 20m: 26s): Malévola após perder suas asas.



Imagens 03 – (0h: 29m: 47s): Malévola depois de perder suas asas com desejo de vingança.

Fonte: Filme **Malévola**, 2014.

As cores[6], verde e amarelo influenciam objetos simbólicos na narrativa fílmica, como por exemplo, o feitiço lançado em Aurora (imagem 4), representado pela cor verde e

[6] Significado das cores. Disponível em: http://www.significadodascores.com.br/ acessado em 22/07/2016.

a revogação do feitiço (imagem 5), apresentado pela cor amarela. As cores são carregadas de significados que possuem grande influência na narrativa.

O verde é uma cor que simboliza 'vigor, frescor, esperança e calma, representa as energias da natureza, da vida, a esperança e a perseverança, possuí grande influência na saúde'. Assim sendo, o verde representado no feitiço de Malévola traz grande influencia na vida e saúde de Aurora, pois deixa Aurora em um sono 'profundo' simbolizando a *não-vida*.

O amarelo é uma 'cor vibrante, viva, que desperta, expressa leveza, descontração, otimismo', representa a 'criatividade, o conhecimento e a alegria, é uma cor que carrega grande energia, transmite calor, ativa o intelecto e a comunicação. É uma cor que traz novas esperanças para quem está à procura da cura'. Desse modo, o amarelo utilizado por Malévola para revogar o feitiço simboliza a busca de Malévola para que Aurora desperte para a vida, se cure do encantamento que a faz dormir.



Imagem 4 – (0h: 31m: 06s)**:** Malévola lançando o feitiço.



Imagem 5 – (0h: 53m: 52s)**:** Malévola tentando revogar o feitiço.

Fonte: Filme **Malévola**, 2014.

2.1 Nível fundamental

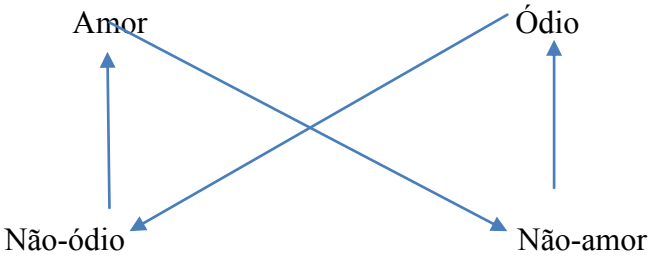
O nível fundamental segundo Fiorin (2005, p. 18), é a camada que "abriga as categorias semânticas que estão na base da construção de um texto". De acordo com Nicolau (2005), esta categoria é a mais profunda, nesta camada são observadas as estruturas que compõe o discurso e se encontram os valores que são escolhidos e atualizados pelo sujeito da enunciação: a narrativa, nível sintático-semântico, intermediário.

Nas assertivas de Fiorin (2005, p. 18), "uma categoria semântica fundamenta-se numa diferença, numa oposição. No entanto, para que os dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, é preciso que tenham algo em comum que se estabelece uma diferença". Ainda conforme este autor (2005, pág. 19), "[...] os termos opostos de uma categoria semântica mantêm entre si uma relação de contrariedade (são contrários entre si, como liberdade *vs*. opressão). São contrários ainda os termos que estão em relação de pressuposição recíproca", como, por exemplo, "o termo /masculinidade/ pressupõe o termo /feminilidade/ para ganhar sentido e vice-versa" (idem).

No filme *Malévola*, uma das categorias presentes semântica e fundamental é o *"amor vs. ódio*" manifestando no texto de diferentes maneiras. Em um primeiro momento na narrativa, há o amor existente entre Malévola e Stefan, no transcorrer da narrativa Stefan renega a esse amor para conseguir realizar seus objetivos, e Malévola passa então a

odiá-lo. Em outro momento, há o ódio de Malévola pela filha do rei Stefan, que no decorrer da narrativa se transforma, passando de ódio para um 'amor verdadeiro'.

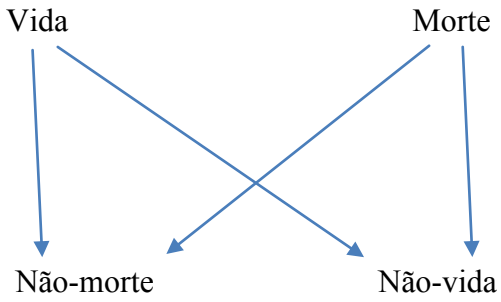
Quadrado semiótico



Quadro 1: Elaborado pelas autoras com base em Pietroforte (2004).

Stefan era falso, parecia e não era um homem bom e honesto, como acreditava Malévola, pois a traí cortando suas asas, as quais eram os utensílios que a tornavam uma fada, (não há fada sem asas) com isso cortou seu desejo de viver, a transformou em uma fada rancorosa e vingativa.

Outra categoria semântica e fundamental é "*vida vs. morte*" presente em vários momentos, em um primeiro plano há o desejo do rei em ver a fada Malévola morta, mas isso não se concretiza. Em outro plano há a morte de Aurora, representada pelo sono profundo que durará para sempre, ou seja, a *não-vida* da menina. Para Malévola, no início a morte era eufórica no desenrolar da narrativa passa a ser disfórica, pois não possuía mais o desejo da realização da maldição. Aurora passa de um estado de morte a *não-morte* para a vida.



Quadro 1: Elaborado pelas autoras com base em Pietroforte (2004).

2.2 O desenvolvimento narrativo

As narrativas possuem elementos que caracterizam os sujeitos e objetos, que são fundamentais para o estudo da semiótica na narrativa, estes elementos não precisam necessariamente ser personagens, podem se apresentar como: "uma força superior, um animal, um conceito, um valor moral, contanto que cumpra a explícita função de ser um papel actancial" (JÚNIOR, p.3, 2009). Greimas, utiliza o termo actante para determinar o sujeito e objeto na narrativa. Estes elementos caracterizam como:

> **Sujeito** – personagem ou entidade empenhada na procura ou consecução de um objetivo, representado no objeto.
> **Objeto** – personagem, entidade ou o que o sujeito procura obter ou atingir.
> **Destinador** – personagem, entidade ou força superior que decide a favor ou contra a obtenção do objeto pelo sujeito.
> **Destinatário** – personagem, entidade sobre quem recai a decisão favorável ou desfavorável do destinador.
> **Adjuvante** – personagem, entidade ou o que quer que facilite a obtenção do objeto por parte do sujeito.
> **Oponente** – personagem, entidade ou o que quer que dificulte a obtenção do objeto por parte do sujeito (REIS e LOPES, 1987, p. 32).

Um programa narrativo segundo Nicolau (2005), é a relação existente entre o sujeito e objeto, ocorre, exatamente quando o sujeito se coloca em busca de seu objeto de valor, exercendo um fazer transformador para atingir um estado de conjunção ou disjunção com objeto. Na narrativa fílmica há dois programas narrativos, sendo possível pela inversão das características dos personagens. Primeiramente, pelo fato de *Malévola* ser uma fada bondosa e no decorrer da história tornar-se uma pessoa maldosa e rancorosa, bem como, pelo seu arrependimento e Stefan que era um homem bom, e passa a ser ganancioso e maldoso.

Programa Narrativo (1)
Sujeito: Stefan
Objeto de valor: Matar Malévola (ascensão social)
Destinador: Rei
Destinatário: Malévola
Adjuvante: Vontade de se tornar rei
Oponente/Antissujeito: o poder de Malévola

Em primeiro plano, temos: o sujeito Stefan que busca seu objeto de valor – Malévola, para conseguir se tornar o sucessor do rei; o destinador é o rei que ordena a morte de Malévola; o destinatário é a Malévola, em qual recaí a decisão do destinador, pois é a que mais sofre, com a busca pela sua morte; o adjuvante é a vontade de Stefan de se tornar-se rei; e o oponente é o poder de Malévola que dificulta o acesso ao objeto de valor. No início, os personagens – Malévola e Stefan estão em conjunção, sujeito e objeto juntos - (S ∩ O), no decorrer da narrativa passam a estar em disjunção, sujeito e objeto separados - (S U O), pois Malévola passar a ser inimiga de Stefan. A relação de transformação se dá na passagem de um estado para o outro. Para Stefan conseguir realizar seus objetivos, tornar-se rei, precisou realização a ação de: cortar as asas de Malévola e levá-las ao rei para comprovar a morte da fada. Stefan com ação de cortar as asas de Malévola passa de um estado de conjunção, situação de estar "com Malévola" - (S ∩ O) para o estado de disjunção, "sem Malévola" - (S U O).

2.2.1 Programa Narrativo (2)

Sujeito: Aurora
Objeto de valor: tocar na agulha da roca de fiar (maldição)
Destinador: Malévola
Destinatário: o reino dos seres humanos
Adjuvante: as três fadas
Oponente/Antissujeito: rei Stefan

Em segundo plano temos: o sujeito Aurora, que busca seu objeto de valor (sem saber) por obrigação, caracterizada pela maldição, pois está predestinado através de um encantamento que só poderá ser quebrado por meio de um 'beijo de um amor verdadeiro'; o destinador é Malévola, que roga a maldição em Aurora, como uma forma de vingança; o destinatário é o reino dos seres humanos, pois este sofrerá com a maldição; o adjuvante são as três fadas, pois estas ajudam Aurora a descobrir sobre a maldição, e desse modo, a princesa se aproxima da maldição; e o oponente é o rei Stefan que dificulta a vingança de Malévola, através da súplica para retirar o encantamento e também por meio de tentativas de destruição o reino *Moors*. No princípio, Aurora está em um estado de disjunção com seu objeto de valor - (S U O), pois não sabe da maldição e compartilha de uma situação de "realização da maldição". No decorrer da narrativa o sujeito passa a estar em conjunção com seu objeto de valor - (S ∩ O), pois passa, a saber, sobre a maldição e não faz nada para impedir, o que faz é se aproximar do reino na busca de respostas sobre seu passado, onde se concretiza a maldição.

A vingança na narrativa fílmica

> [...] pressupõe um sujeito prejudicado em narrativas anteriores – cujos efeitos desastrosos teriam abalado suas crenças essenciais em seus semelhantes. Ele passa, então, a articular um programa narrativo de desagravo, com etapas de execução bem definidas, tentando com isso reequilibrar as porções de prazer e de sofrimento do seu mundo emocional (TATIT, 2003, p.190).

No início da narrativa o desejo de Malévola era a vingança contra o rei Stefan, rogando uma maldição em sua filha, porém no transcorrer da narrativa essa vingança é recolocada de forma diferente, ou seja, Malévola não desejava mais que a maldição se concretizasse, pois Aurora se torna especial para a "fada", como uma filha, isto aconteceu devido os votos lançados pelas três fadas na menina, os quais predestinavam que por onde a princesa passasse encantaria as pessoas.

O objeto é considerado um objeto de valor para o sujeito, quando o sujeito está sempre em busca de conseguir valores com esse objeto. No primeiro objeto de valor, o sujeito buscava conseguir ascensão social através da coroa do rei, porque desde a infância conviveu com a pobreza e possuía uma ambição incontrolável de enriquecer. No segundo objeto de valor, em um primeiro momento o destinador buscava através do sujeito a vingança contra o rei Stefan, como uma forma de reparar a dor sofrida.

2.3 Sintaxe Narrativa

Greimas, partindo dos estudos de Propp sobre os contos de fadas russos, dividiu o esquema narrativo em: 'manipulação, competência, performance, sanção' (BALTEIRO, 1992

apud JÚNIOR, 2009). A seguir, faremos uma explanação destes elementos para compreendermos os significados expressos na narrativa fílmica.

Na manipulação, "um destinador propõe um contrato a um destinatário e procura persuadi-lo, com diferentes estratégias, a aceitar o contrato e a fazer o que ele, destinador, quer que o outro faça. O destinatário, por duas vez, interpreta a persuasão do destinador, nele acredita ou não o acordo proposto" (BARROS, 2003, p.191). A manipulação pode ocorrer de 4 (quatro) formas distintas: tentação, intimidação, sedução, provocação. Vejamos alguns exemplos com a seguinte situação: 'uma criança não quer comer e a mãe, para fazê-la praticar esta ação, pode agir assim':

- Tentação – Se você comer, ganha Coca-Cola;
- Intimidação – Se você não comer, não vai ver televisão;
- Sedução – Pus essa comida no seu prato, porque você é grande e é capaz de comer tudo;
- Provocação – Pus essa comida no seu prato, mais sei que, como você é pequeno, não consegue comer o que está aí (FIORIN, 2005, p.23).

Na Manipulação, "no percurso da ação, o destinatário que aceitou o contrato proposto pelo destinador-manipulador torna-se sujeito e realiza a ação acordada, operando a transformação principal daquela narrativa e agindo sobre os objetos e seus valores" (BARROS, 2003, p.191).

Na narrativa fílmica a manipulação se encontra em dois momentos, o primeiro se caracteriza quando o rei oferece o trono para quem matar Malévola. O Rei – manipulador-destinador utiliza de estratégias, para que Stefan – sujeito, manipulado-destinatário, seja convencido, garante que quem matar Malévola se casará com a princesa e se tornará seu sucessor. Dessa forma, o Rei – manipulador-destinador, faz Stefan – manipulado-destinatário – Sujeito 1 (S_1), procurar Malévola para matá-la, o destinador faz o S_1 da ação, *querer, e poder fazer*. Stefan – manipulado-destinatário, não consegue realizar a ação, então decide cortar as asas de Malévola, desse modo, o destinador acredita que o sujeito "realizou a ação" e entrega o trono a Stefan. A manipulação utilizada é a **tentação**, pois são apresentados valores, 'prêmios ao final da ação do sujeito, que o manipulador acredita que o sujeito deseja, neste caso, tornar-se sucessor do rei, ser muito rico e poderoso.

No segundo momento, sendo a principal manipulação da narrativa, ocorre quando Malévola – manipulador-destinador, roga uma maldição na princesa Aurora – manipulado-destinatário, quando bebê. A maldição é a manipulação, pois faz a princesa – Sujeito 2 (S_2) da ação a *fazer* algo, ou seja, espetar seu dedo em um fuso (agulha) da *roca de fiar*, concretizando a manipulação (maldição). O manipulador convence o manipulado a realizar a ação através da **sedução**, pois a menina é seduzida por uma voz que a leva diretamente à *roca de fiar,* o sujeito da ação não pode rejeitar a manipulação, pois já está predestinado, por um *querer*.

Existia um contrato entre Stefan e Malévola, pois os dois tinham um relacionamento amoroso desde a infância, e este contrato é quebrado no momento em que Stefan corta as asas de Malévola e entrega ao rei, para conseguir se tornar seu sucessor. Dessa forma, o amor que Malévola sentia por Stefan se transforma em ódio e rancor.

Segundo Balteiro (1992 apud JÚNIOR, 2009), a competência na semiótica, diz respeito, às condições necessárias para a realização da performance, ocorrendo pela soma dos objetos modais '/*Saber-Fazer/Poder-Fazer/Dever-Fazer*/ e /*Querer-Fazer*/', se dá na narrativa no momento em que o 'sujeito atribui a outro um *saber* e um *poder-fazer*', "desse modo, não basta adquirir poder e saber durante a ação, para agir, o sujeito narrativo precisa também assumir *querer* ou *dever*" (PIETROFORTE, 2004, p. 17, grifos nossos). Conforme

Lima (2012, p.8), neste programa narrativo "acontece uma transformação, mas não "para" o sujeito, e sim, "no" sujeito. A finalidade dessa transformação é adquirir uma "competência" que torne o sujeito apto a conquistar seu objeto de valor descritivo".

A competência acontece quando Malévola roga a maldição em Aurora, permitindo-lhe realizar uma ação que destruirá o reino, fazendo mal a todos, dando-lhe um *poder-fazer*, figurativizado pelo encantamento. Aurora *quer (deve) fazer*, pois está predestinado pela maldição*, sabe, pode-fazer*, 'sem essa ação não existirá a performance'.

A performance é quando ocorre a 'transformação principal da narrativa'. Segundo Lima (2012, p.7), "se dá quando o sujeito opera uma transformação no mundo e para si mesmo passando ao estado de conjunção (ou disjunção) com algum objeto. Essa aquisição opera modificações nele e provavelmente em outros sujeitos". Ainda conforme este autor (p.8, grifos do autor), é na performance que "o sujeito geralmente provoca uma transformação pela aquisição de um **objeto de valor**".

O Sujeito 2 (S_2) é obrigado a buscar o seu objeto, pois está predestinado por um *querer*. Na narrativa fílmica, a performance se constituí a partir do momento em que o S_2 (Aurora) passa do estado de conjunção com seu objeto-valor - ($S \cap O$), sujeito e objeto juntos (o encantamento é efetivado), para o estado de disjunção - ($S \cup O$), sujeito e objetos separados (momento em que a maldição é quebrada pelo 'beijo de um amor verdadeiro').

Na sanção, segundo Barros (2003, p.192), "o sujeito da ação procura convencer o seu destinador de que cumpriu o contrato, fez o que dele se esperava e que merece, portanto, uma sanção ou julgamento positivo". Então, o destinador irá "sancionar positiva ou negativamente o sujeito da ação, reconhecendo-o como cumpridor ou não do contrato estabelecido e atribuindo-lhe uma recompensa ou uma punição". No programa narrativo da sanção, temos dois tipos de sanções: a sanção cognitiva e/ou interpretativa e a sanção pragmática.

Na sanção cognitiva e/ou interpretativa o destinador-julgador – Malévola, reconhece que o sujeito do *fazer* – Aurora, realizou a performance. O sancionador – Malévola, avalia a performance do sujeito e emitirá o juízo, que na narrativa é positivo, o sujeito do fazer – Aurora, realizou a ação (espetar o dedo em uma agulha da roca de ficar) como estava predestinado.

Na sanção pragmática há a 'recompensa ou punição', o 'destinador-julgador – Malévola, cumpre ou não o que foi estabelecido no contrato'. Na narrativa fílmica o sancionador – Malévola, oferece uma *recompensa* pelo sucesso do sujeito da ação, de realizar ação proposta. Esta passagem se sucede na narrativa pelo retorno da vida de Aurora, quando o encantamento é quebrado pelo 'beijo de um amor verdadeiro'. A *recompensa* é o retorno da vida de Aurora e também, Aurora, é gratificada como princesa do reino *Moors*, unificando, portanto, os dois reinos.

O sujeito da ação – Aurora, convence o destinador – Malévola, de que a ação (maldição) foi realizada. Na busca de quebrar o feitiço com um 'beijo de um amor verdadeiro', o príncipe beija Aurora, mas esta não retorna a vida, desse modo, na narrativa há a desconstrução da imagem do "príncipe encantado", pois quando Malévola beija Aurora, esta retorna a vida, mostrando assim que o amor verdadeiro existe, mas que vem de uma mãe e não de um "príncipe encantado" como todos esperavam. Malévola foi uma mãe para Aurora, pois a protegeu, a cuidou para que nada de mal lhe acontecesse.

2.4 Nível discursivo

O nível do discurso segundo Barros (2003), é a última etapa do percurso gerativo que produzem sentidos, é analisado pela narrativa no tempo, espaço, tema, figuras, personagens, ou seja, os atores do discurso, que serão observados dentro de um tempo e espaço na

narrativa, com funções temáticas na narrativa e no discurso, não desfazendo das relações existentes entre destinador e destinatário. Esta etapa é a categoria que se confere como a história é contada ou enunciada durante a narrativa. Ainda conforme Barros (1988), a camada discursiva é a estrutura da substância de expressão, a que mais se aproxima da manifestação textual, lugar em que há o 'desvelamento da enunciação', é na categoria se faz a cobertura 'figurativa dos conteúdos narrativos' e se situa a 'relação entre enunciador e enunciatário'.

2.4.1 Sintaxe discursiva

A terminologia "sintaxe discursiva" é retirada do "Percurso Gerativo de Sentido" formado por Algirdas Julien Greimas, em Greimas e Courtés (2008, p.432), refere-se aos atores que estão presentes no tempo e espaço da narrativa, com as funções temática (discursiva) e actancial (narrativa) trabalhadas no texto.

A debreagem enunciativa segundo Lima (2012, p.11), "emprega seus instrumentos com a finalidade produzir efeitos de proximidade entre enunciador e enunciatário; o discurso ganha com isso um caráter mais passional e subjetivo". Nesta enunciação ainda conforme este autor há: a *debreagem actancial* ou de pessoa, na qual a "preferida é a do "eu", a narração em primeira pessoa [...] coloca diante de um narrador pessoal, com sentimentos e opiniões mais explícitas"; a *debreagem temporal* "costuma ser a do "agora", ou seja, o tempo de referência do texto será o presente da própria narração, o que liga o narrador aos eventos narrados"; e a *debreagem espacial* "criará [...] efeito de proximidade empregando o "aqui" como lugar referencial para a história".

A debreagem enunciva conforme Lima (2012, p.11), "procura gerar as sensações contrárias, de distanciamento, imparcialidade, racionalidade, objetividade, efeitos que se obtêm quando omitimos as marcas da enunciação". Nesta enunciação a debreagem se apresenta da seguinte forma: a *debreagem actancial* ou de pessoa "preferida será a do "ele", onde o narrador fala de outrem, e não se mostra tão envolvido nos fatos narrados"; a *debreagem temporal* será "o "então", um tempo de referência passado (ou mais raramente futuro) que não é concomitante com o presente da enunciação"; e a *debreagem espacial*, que será "responsável por distanciar evento narrado e enunciação, pelo que preferirá o "lá", ou seja, elegendo um cenário mais distante".

Na *debreagem actancial* enunciva, o narrador fala de terceira pessoa (ele), o espaço apresentado é um cenário distante (lá), e o tempo em que faz referência é o passado (então). Na narrativa fílmica esta debreagem pode ser percebida no seguinte enunciado: "Esta é uma velha história de um jeito novo, veremos quanto dela você conhece. Era uma vez dois reinos que tinham um péssimo convívio, a discórdia era tanta que diziam que só um grande herói ou o terrível vilão poderiam uni-los (Filme Malévola, 2014).

Os **temas** de acordo com Lima (2012, p.12), são na verdade "o emprego de traços semânticos de características abstratas que recobrem os elementos do texto". Ocorrem como, "um texto que se constrói sobre a oposição semântica entre vida e morte em seu nível fundamental, pode ocultar tais expressões substituindo-as por temas como humildade e orgulho, companheirismo e solidão, fidelidade e traição [...]" (idem).

Por meio das imagens visuais e discursos dos personagens e narrador, há no filme mais de um tema presente na narrativa; o ódio entre o reino das fadas e dos seres humanos; à luta entre competidores desiguais (os soldados do rei, Malévola e outras criaturas que possuíam poderes mágicos); a vingança de Malévola; a relação entre seres humanos e seres mágicos (surreais); o peso da culpa, com a vontade de reparar o erro; a desconstrução da imagem de Malévola conhecida até então.

As **figuras** trabalham de maneira parecida com os temas, "mas evocam características físicas, materiais, as quais geralmente podem ser percebidas a partir dos sentidos" (LIMA,

2012, p.12). Dessa forma, “o texto pode nos falar que um rei perdeu o “trono” quando na verdade ele havia sido destituído do poder, pode dizer que determinada igreja era “fria” para fazer referência ao seu pouco entusiasmo religioso” (idem). No discurso figurativo conforme Pietroforte (PIETROFORTE, 2004, p. 21), “as figuras são do discurso que criam a ilusão de um mundo possível por produzir uma referencialização ao mundo natural”, estas caracterizam os espaços da narrativa. Como exemplo, temos o conto indiano, no qual “o pássaro, a tartaruga, o lago, a árvore rathal etc., são figuras do discurso. Essas figuras, designadas por meio de substantivos concretos, recobrem pelo menos um tema, que no caso do conto é o tema da disputa entre competidores desiguais” (idem).

As **figuras do discurso** compõem as cenas fílmicas, no reino *Moors* as figuras que permitem a ilusão de um mundo surreal, são: as criaturas que vivem lá; árvores que falam; fadas pequenas que voam e possuem poderes mágicos; a fauna e a flora; e uma fada ‘diferente’ da figura apresentada até então, pois possui chifres e asas como as de um pássaro. No reino dos seres humanos há: a figura do rei; da rainha; da princesa; do exército do rei; do castelo etc.. Essas figuras possibilitam os temas apresentados acima.

3 Considerações Finais

Imbuindo-se da análise realizada, que o filme traz um grande legado, de que o maior verdadeiro existe, mas não vem representado pela figura do “príncipe encantado” como é comum nos contos de fadas. A narrativa fílmica, desse modo, traz a desconstrução da imagem do “príncipe encantado”, pois o beijo do príncipe não é capaz de quebrar o feitiço, apenas um ‘amor verdadeiro’, que só poderá existir entre mãe e filha. Malévola, não resistiu aos encantamentos de Aurora, pois o próprio encantamento predestinava que a menina seria amada por ‘todos ao seu redor’. A convivência de Malévola com Aurora passou a despertar um sentimento materno na ‘fada’, uma vez que sempre vigiava e protegia a menina, como uma mãe faz com seus filhos.

Com base na análise realizada pode-se perceber que os aspectos imagéticos da narrativa fílmica corroboram para um jogo semissimbólico entre formas de expressão e de conteúdo que se articulam opostamente, como vida e morte, e, em nível mais abstrato, amor e ódio, oposição fundamental para o desenvolvimento da narrativa.

Imbuindo-se da análise realizada, podemos observar que na narrativa fílmica os elementos: cores; figurinos; cenários vão ao encontro do que a narrativa quer passar naquele determinado momento, cabe ao enunciatário (leitor) atento, observar estas informações. Tomemos como exemplo, a protagonista e antagonista Malévola, que passa por severas transformações na narrativa: primeiramente é uma ‘fada’ bondosa (protagonista); com alguns acontecimentos para a ser uma ‘fada’ vingativa – maldosa (antagonista); com o percurso que a narrativa toma, esta volta a ser bondosa (protagonista). Essas mudanças podem ser percebidas pelas suas roupas, bem como, pela escuridão do mundo *Moors,* demostrando assim, como Malévola se sentia naquele momento.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Estudos do discurso**. In: Introdução à Linguística: II princípios de análise. Org. José Luiz Fiorin. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Ática, 1988.

Filme Malévola. Direção de Robert Stromberg. Duração; 1h37min. EUA/Reino Unido: Walt Disney Picture. 2014.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

JÚNIOR, José Maria Mendes Pereira. O conteúdo narrativo no filme publicitário: análise do filme "O primeiro sutiã" (Valisère). **Revista Eletrônica Temática. Paraíba**: Ano V, n. 06 – junho/2009, ISSN 1807-8931.

LIMA, Anderson de Oliveira. Semiótica discursiva: uma introdução metodológica para biblistas. **Revista digital de estudos em religião âncora**. São Paulo: v. VIII, n. 7, Out. de 2012, ISSN 1980-9824. Disponível em: www.revistaancora.com.br

NICOLAU, Roseane. **A narratividade no texto publicitário**. Revista Eletrônica Temática, Ano V, n. – julho/2005. Disponível em: http://www.insite.pro.br/2005/39-A%20narratividade%20no%20texto%20publicit%C3%A1rio.pdf Acesso em 26/07/2016.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2004.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de narratologia**. Coimbra: Almedina, 1987.

TATIT, Luiz. **Abordagem do texto**. In: Introdução à linguística: I objetos teóricos. Org. José Luiz Fiorin. São Paulo: Contexto, 2003.

Referências Webgráficas

SILVA, Tânia Aparecida Tinonin da. **Análise semiótica de uma cena do filme "dom"**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/14.pdf> Acesso em 26/07/2016.

Significado das cores. Disponível em: http://www.significadodascores.com.br/ acessado em 22/07/2016.

AS NOVAS CONCEPÇÕES DE TEXTO: UM NORTE PARA O LETRAMENTO DAS FUTURAS GERAÇÕES

Maria Gorete CÔGO DA SILVA
Ivany MAGALHÃES DA SILVA
Elizandra Alves Pereira da SILVA SOUZA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: O texto é objeto imprescindível no estudo da língua e somente em contato constante com ele, os alunos poderão perceber os elementos que cooperam para construção de sentidos, estando aptos para a produção eficaz dos próprios discursos e para avaliar criticamente os discursos alheios. A propagação dos recursos das tecnologias digitais possibilitou inúmeras alterações na construção dos textos. A composição textual atualmente não se dá somente através de signos escritos, mas também através de um vasto contingente de elementos textual-discursivos provenientes do plano visual. Com isso, o conceito de texto modificou-se consideravelmente ao longo das últimas décadas. Hoje, o texto é multimodal e abrange múltiplas semioses. Para Dionísio (2007), o texto multimodal é uma construção viabilizada pela mobilização de diferenciadas formas de representação. Ancorados em Antunes (2009), Barbosa e Souza (2006), Costa Val (2004), Dionísio (2007), Kleiman (1989), Koch e Elias (2006), entre outros, este trabalho objetiva refletir acerca da compreensão de textos multimodais e para tanto propõe apresentar os resultados de uma experiência realizada em três municípios do Estado de Mato Grosso, cujo objetivo foi refletir sobre a mudança da concepção de texto ao longo dos anos, refletindo sobre as mudanças nas práticas do professor e sobre a reação dos alunos frente a essa mudança. Trata-se de três experiências de análise e produção de textos multimodais, através da aplicação de sequências didáticas, nas quais os alunos puderam analisar e discutir gêneros textuais que até pouco tempo não eram comuns nas salas de aula. Diante da complexidade do tema será apresentado um percurso histórico/temporal, abordando pesquisas que vão desde as primeiras concepções de texto até as que se tem hoje acerca do assunto. Os resultados da pesquisa, ainda que não permitam generalizações, levam a crer que a utilização de textos multimodais pode levar a ampliação da compreensão textual entre os alunos e desperta-nos para uma reflexão sobre uma nova maneira de encarar o texto.

PALAVRAS-CHAVE: Texto; Multimodalidade; Atualização

ABSTRACT: *The text is an essential object in the study of language and only in constant contact with it, students will be able to perceive the elements that cooperate to construct meanings, being able to effectively produce their own discourses and to critically evaluate the discourses of others. The propagation of the resources of the digital technologies allowed numerous changes in the construction of the texts. The textual composition today is not only given through written signs, but also through a vast contingent of textual-discursive elements coming from the visual plane. With this, the concept of text has changed considerably over the last decades. Today, the text is multimodal and covers multiple semioses. For Dionísio (2007), the multimodal text is a construction made possible by the mobilization of different forms of representation. The aim of this work is to reflect on the comprehension of multimodal texts. This paper aims at reflecting on the comprehension of multimodal texts (Antunes, 2009), Barbosa and Souza (2006), Costa Val (2004), Dionísio (2007), Kleiman And for this purpose it proposes to present the results of an experiment carried out in three*

municipalities of the State of Mato Grosso, whose objective was to reflect on the change in the conception of text over the years, reflecting on the changes in the teacher's practices and on the reaction of the students Change. These are three experiments of analysis and production of multimodal texts, through the application of didactic sequences, in which students could analyze and discuss textual genres that until recently were not common in classrooms. Facing the complexity of the theme will be presented a historical / temporal course, addressing research ranging from the first conceptions of text to those that are today on the subject. The results of the research, although they do not allow generalizations, lead us to believe that the use of multimodal texts can lead to an increase in textual comprehension among students and awakens us to a reflection on a new way of looking at the text.

KEYWORDS: *Text; Multimodality; Update*

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNS) propuseram novas práticas pedagógicas para o ensino de Língua Materna. A partir desse documento, a disciplina de Língua Portuguesa passa a priorizar a reflexão a respeito das condições de produção da linguagem, levando em consideração principalmente o texto. Este, com a publicação dos PCNS, passa a ser o objeto principal do ensino da língua, usando para isso os gêneros textuais e suas interações sociais. Nesta perspectiva a língua deveria ser entendida enquanto produto da atividade de interação entre os indivíduos. Dessa maneira desloca-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras da gramática de prestígio e nomenclaturas para um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência linguístico-textual, isto é, o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos em contextos sócio históricos verdadeiramente constituídos (SANTOS, 2002). Se os preceitos dos Parâmetros Curriculares forem observados é possível dizer que servem de incentivo para a desestabilização das práticas pedagógicas de ensino da leitura fundamentadas na decodificação de elementos gráficos. Até então, as práticas pedagógicas relativas a essa habilidade linguística primavam pela decodificação da modalidade escrita da linguagem, fazendo com que os alunos simplesmente reproduzissem mecanicamente aquilo que estava expresso na superfície textual, eliminando a interpretação pessoal.

Na ótica de Moraes e Dionísio (2009), a divulgação em massa dos recursos tecnológicos tem acarretado alterações e modificações na construção da informação. A composição textual dar-se-á não apenas por intermédio de signos alfabéticos, mas, sobretudo, através de uma ampla quantidade de elementos textual-discursivos vindos do plano visual. Tudo isso tem motivado também novas maneiras de ler.

Na contemporaneidade, o conceito de texto alterou-se consideravelmente e não diz mais respeito somente ao código verbal escrito. Hoje, há textos construídos mediante distintas e diferenciadas formas da linguagem. Não se trata de uma, contudo de semioses contrárias ou excludentes, mas de uma perspectiva de união de diferenciadas semioses. Dentro dessa perspectiva, elementos alfabéticos e imagéticos passam a fazer parte da composição textual, sendo complementares.

> Pode-se definir texto como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto. [...] Dentro dessa perspectiva, o texto é uma prática linguística, que pode ter sua construção efetivada não só por meio da escrita, como também da fala. (COSTA VAL, 2004, p.01

As informações construídas utilizando os recursos multimodais possibilitam uma nova forma de ler, que vai além dos signos escritos. A imagem, as formas, os formatos, a disposição, enfim, os diferentes aspectos presentes no texto consistem em elementos que são essenciais para a compreensão textual.

Por tudo isso é possível dizer que o caminho entre os entendimentos que já se teve acerca do conceito de texto até os entendimentos que se tem hoje sobre o assunto é permeado por mudanças significativas e possibilitaram mudanças também nas formas de leitura e interpretação.

> Desde as origens da Linguística do Texto até nossos dias, o texto foi visto de diferentes formas. Em um primeiro momento foi concebido como: "a) unidade linguística superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotropias; e) complexo de proposições semânticas. Já no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passa a ser encarado pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade comunicativa, como parte de atividades mais globais de comunicação,.(KOCH,1997,p.21-22).

Hoje, qualquer produção de linguagem, oral, escrita ou imagética que possua características como organização do conteúdo, regras mais ou menos estabelecidas, coerência interna assegurada por mecanismos enunciativos e de textualização – pode ser considerada texto.

Assim, em observância a Barbosa e Souza (2006), Costa Val (2004), Dionísio (2007), Kleiman (1989), Koch e Elias (2006), entre outros, esta pesquisa tem a pretensão de refletir sobre as transformações que o conceito de texto vem sofrendo ao longo dos anos, as consequentes mudanças no fazer pedagógico com os gêneros textuais em sala de aula e à maneira como os alunos vem reconhecendo e interpretando os novos formatos de texto.

O Texto em Evolução: Breve Percurso

Koch considera que

> Um texto passa a existir no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional são capazes de construir para ela determinado sentido. (KOCH,1997, p. 26-27).

Porém, nem sempre foi assim a visão que se teve. Houve tempo de muitos enganos sobre esse fenômeno linguístico, principalmente nas salas de aula. "Chegou-se a crer que textos eram apenas aqueles escritos, ou os literários, ou aqueles mais extensos". Antunes (2009, p.50). Eram tempos em que a frase ocupava o lugar de objeto de estudo e de análise da língua na sala de aula. "Pensava-se a língua através da frase; exercitava-se a língua através da frase". Antunes (2009, p.50).

Colocando a frase como objeto principal de estudo e de acordo com o que nos diz Barbosa & Souza (2006, p. 14-15) "por muito tempo, a prática pedagógica do ensino da leitura primou pela Decodificação de Conteúdos e Informações colocando o foco do ensino e da leitura na extração e a reescrita de informações presentes na superfície do texto, deixando

de lado a construção de sentido e a elaboração de significados. ” O que importava eram as informações explícitas do texto, erradicando, os não-ditos pelos textos e os ditos pelos conhecimentos de mundo do aluno. Eram abolidas as informações implícitas nos textos, o que dava importância apenas ao que estava expresso na construção superficial do texto, encarando-se a escrita como a transcrição da fala através de um código escrito.

O ensino da leitura resumia-se a práticas de ensino ancoradas na reprodução mecânica de signos escritos. Barbosa e Souza (2006) e Albuquerque e Coutinho (2006) demonstram que, nessa maneira tradicional do ensino da leitura, predominavam atividades pedagógicas canalizadas e focadas nas ações de identificar informações, assim como em extrair e reescrever conteúdos informativos do texto.

A partir dos anos 70 o ensino do texto foi passou a ser tema de reflexão no meio acadêmico. Estudiosos dedicaram-se não apenas em entender como se processa o ensino da leitura em nossas escolas, mas, também, em propor novos caminhos e metodologias para o avanço dessa área de ensino. O objetivo central dos debates foi abolir a visão tradicional de leitura alicerçada em práticas mecânicas de repetição e de reprodução, bem como na decodificação de signos. Nesses estudos, os postulados da Psicolinguística foram relevantes para registrar as práticas cognitivas mobilizadas durante o ato de ler. Porém nessa época, os estudos tinham como objeto a estrutura do sistema linguístico e assim focaram, principalmente na dimensão semântica das palavras e, em especial, na dimensão frasal, o que fez com que as práticas de leitura fossem voltadas à decodificação de textos da modalidade escrita.

Nos anos de 1980, as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa expandiram-se e fizeram brotar novas visões para o tratamento a ser dado para o ensino da leitura e escrita nas salas de aula. “Vários trabalhos, sobretudo a partir de 1980, têm procurado discutir o modo como se vem processando o ensino de língua escrita no Brasil e apontam para algumas questões de nível conceitual e metodológico”. Santos (2002, p. 01). A Linguística e a Linguística Aplicada alavancaram as discussões a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, o que fez mudar a perspectiva de leitura alicerçada na decodificação de conteúdos e informações.

Sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção de língua faz alterar de maneira positiva o ensino da leitura, agora vista como processo de interação entre o autor, o texto e o leitor nas práticas sociais contemporâneas onde se usa a escrita.

O texto passou a ser visto como unidade de sentido a ser construída não só por quem escreve, mas também por aquele que lê. Para Koch e Elias (2006), a leitura vai adquirir a categoria de Prática de Construção de Sentido e para isso é preciso que o leitor lance mão de saberes linguísticos, enciclopédicos para contribuir na construção do sentido.

O grande alcance dos artefatos tecnológicos tem instigado modificações nas práticas de leitura. Isso se dá devido à inserção de novos elementos textual-discursivos nos meios virtuais, como, por exemplo, animações, sons, arquivos de vídeos, cores, recursos imagéticos e, acima de tudo, hiperlinks. A inclusão de tais elementos tem dissipado a perspectiva linear de leitura, típica dos materiais impressos.

Dionísio (2007) postula que a multimodalidade discursiva acontece, quando ocorre a mobilização de distintas e diferenciadas formas de representação. Nas palavras da autora, “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2007, p. 178). A combinação dessas distintas formas de representação viabiliza a materialização da multimodalidade discursiva. Diante desse quadro, a escrita não está mais desvinculada e separada da imagem. Pelo

contrário, ambas estão vinculadas. Uma articulada com a outra. Essa mescla de registros da linguagem é o que faz com que o texto se torne multimodal ou multisemiótico.

Nos dias atuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) e outros documentos oficiais aconselham práticas calcadas nos gêneros textuais , bem como na promoção de um número significativo de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, tais como: Antecipação, Inferência, Paráfrase, Seleção etc. O objetivo disso é formar leitores competentes, os quais consigam ler, compreender e interpretar múltiplos e diversificados textos construídos na multiplicidade de linguagens. Hoje, nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa, há a necessidade de formar leitores que consigam ler, compreender e interpretar textos advindos de diversificadas esferas sociais, bem como textos alicerçados na multiplicidade de variedades e formas da linguagem.

O ensino da leitura deve ter como intento a formação de leitores competentes, o que equivale a ser capaz de produzir sentido para todos os tipos e textos, fazendo utilização dos seus conhecimentos e saberes, bem como da sua cognição. Tais saberes podem ser do âmbito linguístico, aquilo que o leitor sabe sobre léxico e gramática normativa, do âmbito social, aquilo que o leitor sabe acerca da sua realidade e do âmbito textual, aquilo que o leitor sabe sobre tipos e gêneros textuais. Formar um leitor competente, na atual sociedade, é potencializar o desenvolvimento de habilidades e competências de ler, compreender e identificar os ditos e os não-ditos dispostos na materialidade textual, fazendo uso dos seus saberes, das inferências, estabelecendo elos de ligação com textos já lidos e com os textos a serem lidos posteriormente.

Nesse sentido, a atribuição e a elaboração de sentidos face o texto não é um processo que não se limita a entender os elementos alfabéticos. Pelo contrário, engloba um amplo leque de semioses. Assim, a utilização de textos e outros recursos multimodais na sala de aula tem, portanto, facultado a ampliação das potencialidades de produção e, acima de tudo, de compreensão textual.

Mediante todas essas reflexões, é possível afirmar que o caminho, entre a grande importância que se dava ao código verbal escrito, passando pelos estudos dos múltiplos recursos linguístico-discursivos do plano visual, até as novas práticas pedagógicas na sala de aula é longo, cheio de mudanças de concepções, cheio de erros e tentativas de acertos. Este caminho a ser percorrido para que realmente se mude a maneira de encarar o ensino do texto nas escolas brasileiras está aberto e com trechos ainda a serem construídos, já que os muitos desses estudos que vem desde a década de 70, ainda não estão tão presentes no "chão" das salas de aula brasileiras.

Gêneros Textuais e Multimodalidade

Se há as características comuns que, ao serem identificadas num enunciado linguístico permitem o reconhecimento deste como sendo um texto, também há as diferenças. E estas é que nos fazem perceber a diversidade de "espécies de textos" (Bronckart, op. cit.). Para se atender às necessidades que surgem nas interações comunicativas os gêneros textuais se adequaram a essas necessidades sempre com o intuito de cumprir diferentes funções. Bronckart (op. cit.) afirma que "qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e (...), portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero".

Marcuschi (2002, p. 19) define gêneros textuais como "entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa". O caráter sócio discursivo dos gêneros textuais está na função de "ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia". Ou seja, faz-se uso de um determinado gênero de texto na tentativa de atender às necessidades da situação e de cumprir as funções sociais a que se destina.

Em seu cotidiano, o falante se depara com inúmeras situações em que deve fazer uso da linguagem – seja para fazer-se entender ou para compreender algo. Porém, cada um desses momentos possui especificações que nos encaminham para "o que dizer", "como dizer" e "a quem dizer".

Para Schneuwly e Dolz (2004), é função da escola e dos professores, possibilitar o desenvolvimento dessas competências, habilitando os alunos para o domínio da língua nas mais variadas situações de comunicação, dando-lhes instrumentos eficazes que lhes possibilitem um comportamento discursivo consciente e voluntário nas mais diferentes situações comunicativas. Assim passa a ser clara a necessidade de se trabalhar os textos como eventos comunicativos, que se manifestam nos gêneros textuais.

Pelo fato de estarem surgindo constantemente situações inovadoras com novas exigências, uma característica tem tornando-se intrínseca à noção de gênero: a flexibilidade. Os gêneros são flexíveis a ponto de determinado gênero dar origem a outro. O gênero 'carta', por exemplo, deu origem ao e-mail, dada a necessidade de adaptar-se ao novo veículo de comunicação, a Internet. Embora os gêneros não se caracterizem nem se definam por aspectos formais e sim sócio comunicativos e funcionais, não se deve desprezar a forma. Em muitos casos, as formas são importante, em outros, as funções é que determinam o gênero. Desse modo, torna-se quase impossível delimitar todos os gêneros, já que são completamente adaptáveis a qualquer nova situação que venha exigir uma produção textual.

É fácil perceber que as tecnologias vêm influenciando a forma como as pessoas têm interagido com o mundo que as cercam, tornando as formas de comunicação mais rápidas e multimodais. Essas características têm se refletido nos textos, que se tornaram cada vez mais multissemióticos, ou seja, formados por linguagens variadas, constituídos por palavras, imagens, cores, sons que se complementam na constituição do sentido, e possibilitando o surgimento de novos gêneros textuais.

> Em um mundo cada vez mais interconectado, passamos a interagir em uma gama mais ampla de práticas textuais (por exemplo, vídeos podem ser editados e postados na Internet, documentos podem ser enviados em intervalos de segundos ou compartilhados simultaneamente). Somos também assediados por novos gêneros textuais (por exemplo, blogs, anúncios e mensagens de incentivo em PowerPoint) e dispomos de recursos tecnológicos que nos permitem optar mais facilmente entre modos de significar (por exemplo, postar uma foto de uma cena ao invés de descrevê-la verbalmente). (NASCIMENTO at. el. ,2011, p. 531-532).

Os sentidos dos textos não podem mais ser construídos considerando-se apenas os aspectos verbais escritos. O Círculo de Bakhtin já defendia que basta o desconhecimento, por um dos envolvidos na interação a respeito de qualquer dos elementos que compõem o texto, para que sua compreensão seja falha[...] O extra verbal está integrado ao enunciado, favorecendo a interação comunicativa entre os interlocutores. Bakhtin (2003).

Rojo (2012), destaca ainda que as práticas de linguagem são socialmente situadas e que não é possível compreender os textos fora dos contextos sociais e históricos. Segundo a autora, as novas práticas sociais demandam leitores mais críticos que sejam capazes de ler e atribuir sentido a textos cada vez mais multissemióticos, resultantes dos avanços tecnológicos. Nesse sentido, a formação do leitor deve partir do pressuposto de que a construção de significados não se limita ao processo de decodificação. A leitura e a produção de significados podem variar na medida em que as semioses são organizadas e reorganizadas dentro dos textos.

Melo *et al.* (2012) afirma ainda que a leitura é resinificada a cada novo momento vivido pelos leitores, às situações comunicativas e às novas práticas de comunicação digitais, multimodais e multimidiáticas de letramento. Desponta, desta maneira, um novo jeito de encarar a leitura enquanto construção e elaboração de sentido, marcada pela integração do autor e leitor.

Todavia, os textos multimodais nem sempre estiveram presentes na sala de aula. Estes foram sendo incluídos gradativamente nos materiais didáticos disponíveis para os professores. Foi-se percebendo que a utilização destes textos se fazia necessária, até mesmo pelo contato que os próprios alunos têm com os mesmos. São inúmeras relatos de professores que no começo da carreira, atuavam em escolas que se querer possuíam computadores, em salas de aula onde um ou dois alunos conheciam o equipamento e hoje lidam com turmas de quinto ano do Ensino Fundamental, onde praticamente todos os alunos possuem tabletes, celulares e smartphones.

Há poucos anos, era comum "lutar" contra essas tecnologias em sala de aula e acreditava-se piamente que elas atrapalhavam o aprendizado. Havia a certeza, por exemplo, de que lugar de celular não era a sala de aula. E assim, deixando os celulares porta a fora, deixava-se também as inúmeras possibilidades de leitura disponibilizadas por esse equipamento verdadeiramente adorado pelos alunos.

De fato, estamos vivendo uma mudança significativa na maneira como os textos são construídos e em como os alunos tem acesso a eles. É impossível imaginar que com os avanços das novas tecnologias, os textos continuariam iguais. Assim, não se pode mais negar o fato de é preciso enxergar o texto de uma maneira diferente, reavaliar sua utilização em sala de aula e redefinir os objetivos que se pretende atingir com a sua utilização.

Lendo e Interpretando Textos na Sala de Aula

Num universo de incontáveis situações comunicativas, permeado por um também imenso número de gêneros textuais, aos quais estamos expostos diariamente, como delimitar quais gêneros textuais devem ser introduzidos no universo escolar durante as aulas de Língua Portuguesa? De que forma essa gama de textos variados poderá contribuir para a formação de um leitor eficiente?

Depois de muitos anos de estudos e de pesquisas é consenso que ter o ensino da gramatica tradicional como prioridade não ajuda o estudante a se tornar um bom leitor e um bom escritor. Mas, e agora, o que ensinar nas aulas de Português? Seria o trabalho com os gêneros textuais a solução?

A ideia de trabalho com os gêneros textuais não deve ser mal compreendida. Não se pode pensar agora em ensinar os alunos a ler e produzir todos os gêneros textuais fora de qualquer situação comunicativa. Gênero não pode ser simplesmente um conteúdo a ser cumprido. Os alunos não precisam saber de cor as características de todos os gêneros textuais – isso nem seria possível, dada a quantidade imensa de gêneros textuais existentes e a grande variação que há em cada gênero.

Também não seria coerente "esgotar" um determinado gênero apresentando aos alunos um grande número de textos pertencentes a ele para que os alunos aprendam a reproduzir aquela receita, ou ensinar as fórmulas dos textos para simples reconhecimento, como se as formas fossem fixas e imutáveis. Há gêneros para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. Generalizar dizendo que todos devem saber este ou aquele gênero é um erro. Isso vai depender muito da comunidade e das situações de comunicação que são mais recorrentes naquele ambiente social.

Não se pode negar que é importante que os alunos conheçam e reconheçam as estruturas típicas dos gêneros textuais, mas o mais importante é que estejam conscientes da flexibilidade delas. Explorar o trabalho linguístico feito no texto, os efeitos de sentido que provocam, as escolhas do autor mostrar sua intenção comunicativa, as possibilidades que a língua nos oferece e as consequências de cada uma dessas escolhas é mais produtivo que reduzir o trabalho com o texto a simples identificação de características.

Pensando dessa maneira, a sequência didática, para o trabalho com os gêneros textuais parece ser um possível caminho a seguir.

O intento de uma sequência didática é auxiliar os alunos na apropriação dos gêneros. Nessa direção, é importante a escolha de gêneros que eles não dominem totalmente, pois as "sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Para avaliar qual o nível de contado dos alunos com textos compostos por múltiplas semioses e até que ponto as habilidades necessárias para uma leitura plena desse tipo de texto estão sendo desenvolvidas, propusemos para alunos de 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio de escolas públicas dos municípios de Aripuanã, Sapezal e Campo Novo do Parecis , atividades de leitura e interpretação de gêneros textuais multimodais em circulação na mídia impressa brasileira, mais precisamente anúncios comerciais, propaganda publicitária e Tiras de Histórias em Quadrinhos.

As atividades se deram de forma independente, onde cada uma das pesquisadoras desenvolveu sequências didáticas de acordo com os preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (200). Todos os textos trabalhados mesclavam linguagem verbal e não verbal, alguns com imagens em movimento e sons.

O resultado foi o já esperado. Houve somente a constatação de que os alunos estão cada vez mais em contado com textos que não são escritos somente com palavras. Na totalidade de 98 alunos participantes das experiências, todos afirmaram ter contato diário em textos dessa natureza. Em uma das experiências , reconheceram, por exemplo, 60 dos 60 slogans de campanhas publicitarias atuais. Disseram conhecer todas as 30 propagandas comerciais apresentadas, onde puderam visualizar somente as imagens.

As atividades foram elaboradas de maneira que possibilitassem analisar como os alunos percebiam os recursos linguístico-discursivos – verbais e visuais, para dar significado ao texto. Nos anúncios publicitários apresentados, os alunos deveriam fazer inferências para compreender o significado de certas palavras ou expressões, além de relacionar esses textos com outros já estudados, obras de arte, contos tradicionais, por exemplo.

Em um dos textos escolhidos, um anúncio publicitário da marca Havaianas, inspirado na obra Abaporu, de Tarsila do Amaral de 1928, por exemplo, as informações realmente relevantes estavam contidas nas imagens. Os alunos foram instigados a perceber a intenção real do autor do texto, atentando para todos os elementos – verbais e não-verbais, utilizados para a produção dos efeitos de sentido.

O que se pôde observar sobre a forma como os alunos realizaram essa leitura e outras semelhantes é que a maioria leva em conta as imagens e as tem como elementos importantes para a composição de sentido do texto, entretanto, não percebem que o processo de atribuição de sentido fica prejudicado quando todos os elementos não são considerados durante o ato de ler.

Através das respostas dos alunos frente a questões apresentadas, alguns citam a relevância da imagem na composição do texto, mas não explicam com clareza qual sua importância no processo de leitura e interpretação. Os comentários dos alunos revelam que é preciso aprimorar as capacidades de leitura e atribuição de sentido. Apesar disso a discussão mostrou que para eles todos os aspectos semióticos presentes no texto são passíveis de leitura e interpretação.

Observou-se também que o desconhecimento dos elementos extratextuais (contexto) prejudica muito a compreensão. Poucos conheciam o quadro, sua autoria, o contexto histórico em que foi produzido e o seu significado na época em que foi produzido. Mesmo assim não se furtaram a tentar interpretações. A ausência de referências aos fatores semióticos que formam o texto já demostra que esses jovens ainda não foram encorajados e motivados, em sala de aula, a realizarem leituras que extrapolem os aspectos verbais, por isso faltam-lhes as competências para poder realizar uma leitura mais profunda. Como nos orienta Possenti, (2011) as habilidades leitoras não dependem apenas de boa vontade e disposição, mas sim são competências construídas durante anos.

Outro ponto importante percebido foi que a maioria dos alunos conseguiu identificar o objetivo do anúncio, entretanto, falta-lhes compreender as intenções implícitas do anunciante, os valores socialmente construídos, marcados por certas tendências veiculadas pelo texto. Eles não perceberam, por exemplo, a que público o anunciante pretendia atingir usando um quadro famoso do modernismo, num anuncio comercial atual.

Desse modo, as análises realizadas, mais da prática em sala de aula e dos alunos, do que propriamente do texto escolhido, aponta o desafio que a escola tem de capacitar os alunos para a construção de significados a partir de todos os tipos de texto.

> Tais desafios estão vinculados às necessidades de a educação escolar formar o aluno para "dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perca da ética plural e democrática (ROJO,2009, p.89-90).

Não há receitas infalíveis para o trabalho com o gênero textual em sala de aula, mas é possível dizer que é necessário criar um hábito de leitura crítica nas salas de aula. Ao invés de aulas com análise de textos direcionadas somente aos aspectos estruturais da língua, é preciso partir para análise de textos materializadas através dos gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos e que sejam significantes para eles. Dar ao aluno "o direito de interpretar e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais, pois isso significa ter acesso a essas práticas comunicativas e também assumir uma forma de poder, que muitas vezes lhes é negado". Oliveira (2010, p. 330)

Dito em outras palavras é preciso habilitar os alunos para uma análise mais profunda de textos que vão além das palavras escritas, já que eles estão em contado com inúmeros gêneros textuais, compostos por imagens, movimentos e símbolos, não deixando que sejam reféns da mídia, da sociedade ou de qualquer forma de opressão que muito constantemente usa da linguagem, quer verbal ou não verbal para manter alienados nossos jovens.

Considerações Finais

O surgimento dos textos multimodais exigiu novas maneiras e habilidades para se ler e compreender o texto. Para se compreender de fato um texto multimodal é preciso ler também as imagens, os movimentos, os sons e até mesmo o formato das letras, o tamanho, as cores, a maneira como elas estão dispostas no texto. Isso não implica deixar de lado os signos verbais escritos, mas considerar também outros elementos advindos do campo visual. Nesse novo formato de leitura, os elementos semiótico-discursivos adquirem um papel importante no processo de compreensão dos textos, podendo-se dizer que ignorá-los é comprometer a construção dos sentidos. Sob essa concepção de ampliar o sentido, o texto como produto acabado deixa de existir para dar vez a interação entre textos e contextos, o que reafirma que um texto não é estático, ele é vivo, dinâmico e se molda a necessidade comunicativa.

Assim, para formar leitores competentes e proficientes, é necessário possibilitar o contato com o amplo leque de recursos linguísticos e discursivos presentes em textos que mesclam linguagem verbal e não verbal.

A experiência com as sequências didáticas utilizando os textos multimodais puderam mostrar o quanto foram significativas as mudanças pelas quais as concepções de texto e leitura passaram ao longo dos anos. Oportunizou perceber como os alunos vem encarando essas mudanças e até que ponto desenvolveram habilidades para interpretar esse tipo de texto. Foi uma oportunidade de conceber o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da multimodalidade e perceber como é relevante explorar as semioses que compõem os textos, criando, assim, possibilidades para se desenvolver novas competências leitoras.

Assim, mesmo não sendo possível generalizar os resultados obtidos, é possível dizer que os alunos têm grande contato com esses novos formatos de textos, e que mesmo ampliando as possibilidades de interpretação, o trabalho em sala de aula com esse tipo de texto causa certa estranheza e ainda é dificultado pela falta de habilidade em fazer inferências e levantar/confirmar hipóteses para descobrir as intenções implícitas do texto.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: algumas reflexões. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; COUTINHO, M. L. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Práticas de leitura no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AMARAL ,T. **Abapuru,** 1928, óleo sobre tela, 85x73 cm, (P101), Museu de Arte Latino Americano de Buenos Aires – Fundación Costantini, Buenos Aires, Argentina, disponível em:// http://tarsiladoamaral.com.br/obras/antropofagica-1928-1930/ Acesso em: 05/04/2016.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. (Orgs). Sala de Aula: Avançando nas Concepções de Leitura. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRONCKART, Jean-Paul. (1999). *Os textos e seu estatuto: considerações teóricas,*

metodológicas e didáticas. In: _____. *Atividade de linguagem, textos e discurso.* São Paulo: EDUC.

COSTA VAL, M. G. F. Texto, textualidade e textualização. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação Língua Portuguesa, UNESP – São Paulo, vol. 1, p. 113-124, 2004.

DIONISIO, A. P Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**.In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Havaianas em Homenagem à semana de Arte Moderna, disponível em http://itdesignblog.com/2012/08/24/havaianas-semana-de-arte-moderna, Acesso em: 05/04/2016

KLEIMAN, A. B. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**: A construção textual do sentido. São Paulo: Contexto,1997.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. (2002). *Gênero: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna.

MELO, E.S.O. et.al.Generos Poéticos em Interface como Gêneros Multimodais. In ROJO, R.H.R.; Moura, E. (Orgs) **Multiletramentos na escola** [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.p.147-164

MORAES, A. S.; DIONÍSIO, A. P. O entorno dos pôsteres acadêmicos. In: Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica da UFPE, Recife, 2009. Disponível em: http://www.contabeis.ufpe.br/propesq/images/conic/2009/anais%20(E)/conic/pibic/80/098011487SCPO.pdf. Acesso em: 27 out. 2015.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. "**Multiletramentos: iniciação à análise de imagens"**. Linguagem & Ensino. Pelotas: v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

OLIVIERA, M.S, **Gêneros Textuais e Letramento**, Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte:[s.n.] v.10.n2, p 325-345, 2010

POSSENTI, S. **Questões de Linguagem: passeio gramatical dirigido**, São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ROJO, R.H. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTOS, C. F. **O ensino da leitura e a formação em serviço do professor**. Revista Teias, Rio de Janeiro: ano 3, n.5 jan. /jun. 2002 p. 29-34

SILVA, S. P. O texto visual na educação infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança. ArReDia, vol. n. 03, p. 77-101, 2014.

ANEXOS: Exemplo de Sequência Didática utilizada

Os sentidos do texto publicitário

1º Momento

Apresentação de 04 anúncios publicitários da empresa O Boticário, onde foi solicitado que os alunos observassem e dissessem tudo o que poderiam extrair das mesmas, a fim de verificar se conseguiriam captar os recursos utilizados pelas agências de publicidade.

2º Momento

Recorte do anúncio da Cinderela, onde foi projetada a imagem, permitindo que os alunos a contemplassem e escrevessem uma produção inicial sobre o entendimento dessa propaganda, pensando em como ela foi criada para persuadir o público feminino, evidenciando todos os aspectos que conseguissem observar.





3º Momento

Projeção novamente da imagem na tela para se fazer inferências e analise coletiva de alguns aspectos, tais como: qual público ela pretende atingir? O que ela usa para isso? Que tipo de mulher aparece no anúncio? Como essa mulher é retratada? (corpo, cor, cabelo, roupas, olhar, maquiagem, acessórios) Como a figura do homem aparece no anúncio? Que tipo de ambiente é destacado no anúncio? entre outras inferências importantes para a construção do sentido.

Solicitação de que desconsiderassem o texto verbal e só analisassem o imagético e anotassem o que conseguiram perceber. Posteriormente, só considerassem o texto verbal *"Gabriela vivia sonhando com seu príncipe encantado. Mas, depois que ela passou a usar O Boticário, foram os príncipes que perderam o sono"* e escrevessem qual o sentido e a importância desse fragmento para o propósito do anúncio.

4º Momento

Análise do texto e para tanto exibição do vídeo do Conto da Cinderela, no qual foi possível que os alunos compreendessem as relações intertextuais e que aspectos do texto original foram alterados em favor da propaganda, principalmente no que tange à protagonista do conto e do anúncio.

Incentivo para que fizessem comparações entre os dois textos para identificação da presença de outro (s) texto (s) na produção.

5º Momento

Foi o momento de aprimorar a escrita inicial e então alunos deveriam rever seu primeiro texto e reescrevê-los, levando em conta suas anotações anteriores e as discussões sobre o sentido do texto publicitário e suas múltiplas linguagens.

Exemplos de Imagens Utilizadas:



Fonte: pehdechinelo.blogspot.com.br/2012/06/havaianas-qual-sua.html



Abapuru, *1928, óleo sobre tela, 85x73 cm, (P101), Museu de Arte Latino Americano de Buenos Aires – Fundación Costantini, Buenos Aires, Argentina*

CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Joelinton Fernando de Freitas[7]
Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop

Resumo: O assunto crenças tornou-se um tema de interesse entre autores e pesquisadores de várias áreas das ciências (Histórica, Antropologia, Filosofia, entre outras). Uma das áreas que discutem sobre o assunto, é a Linguística Aplicada, especialmente com relação ao ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, não existe em Linguística Aplicada, uma definição única para esse conceito. De acordo com Barcelos (2004), a existência de vários termos e definições, é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar. Para contribuir com essa discussão, esse estudo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa de base etnográfica e buscou investigar as crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de alunos que integram um curso de inglês ofertado em uma escola de idiomas. Nessa direção, e após analisados os dados sob a perspectiva da abordagem interpretativa, os participantes apresentaram as seguintes crenças: 1) *As escolas de idiomas oferecem melhores condições para aprender inglês,* 2) *Não se aprende inglês na escola pública,* 3) *Aprender Inglês em escolas de idiomas é mais divertido,* 4) *As aulas na escola pública não ensinam ninguém a falar inglês, etc.* As salas de aula de línguas enfrentam em nosso país grandes dificuldades, e ensinar línguas em escolas públicas tem se tornado cada vez mais um desafio. Não são poucos os trabalhos que discutem sobre as falhas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira no âmbito público em nosso país, e ouvir alunos transeuntes entre o ensino público e particular é dar voz as diferenças, convergência, pontos positivos e negativos relacionados ao processo. A partir desses dados, foi possível concluir que para os participantes da pesquisa as escolas de idiomas são de fato o lugar onde de se aprende e se ensina com sucesso uma Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Crenças; Ensino-Aprendizagem; Língua Inglesa

ABSTRACT: *The subject beliefs has become a topic of interest between authors and researchers of various areas of Science (History, Anthropology, Philosophy, among others). One of the areas that discuss the subject, is the Applied Linguistics, particularly with respect to the teaching and learning of languages. However, there is not in Applied Linguistics, a single definition for this concept. According to Barcelos (2004), the existence of various terms and definitions, is one of the reasons that makes this a difficult concept to investigate. To contribute to this discussion, this study was conducted through qualitative ethnographic research base and sought to investigate the beliefs about the teaching and learning of English Language students participating in an English course offered at a language school. In this direction, and after reviewed the data from the perspective of the interpretative approach, participants presented the following beliefs: 1) language schools offer the best conditions to learn English, 2) can't learn English in the public school, 3) learn English in schools is funnier, 4) classes in public school do not teach anyone to speak English, etc. The language classrooms face great difficulties in our country, and teach languages in public schools has become increasingly a challenge. There are many works that discuss about the flaws in the process of teaching-learning of foreign languages in public schools in our country, and hear students passers-by between the public and private education is voicing differences, convergence, positive and negative points related to the process. From these data, it was*

[7] Acadêmico de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso *Campus* Universitário de Sinop, Núcleo Pedagógico de Sorriso.

possible to conclude that the participants of the search language schools are in fact the place where to learn and successfully taught a foreign language.

Keywords: *Beliefs; Teaching and Learning; The English Language*

Introdução

Há aproximadamente dois anos comecei a dar aulas de Inglês em uma escola de idiomas na minha cidade. E como acadêmico de Letras, a disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira fazia parte da matriz curricular. Nela, um dos temas abordados durante algumas aulas foi o assunto "Crenças" no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Ao me interessar pelo tema, decidi pesquisar e elaborar um artigo que tratasse sobre o assunto.

Recorri como participantes da minha pesquisa os meus alunos da escola de idiomas que, estudam em escolas públicas regulares. Decidi analisar as crenças deles, pois poderiam me trazer um insumo de como os alunos veem as principais diferenças do ensino de inglês no âmbito público e privado.

Não é de hoje, que estudos apontam a sala de aula de línguas na escola pública com diversas falhas no ensino-aprendizagem, e não são poucos os trabalhos que discutem e até mesmo buscam encontrar soluções para solucionar essas falhas. Sabe-se que poucos são os que têm acesso e condições de frequentar cursos livres em escolas particulares de idiomas.
Alunos desmotivados, professores desmotivados fazem parte do cotidiano escolar e cada vez mais se fortalece a crença de que não é possível aprender uma LE nas aulas da escola regular.

De acordo com Schlatter (2009, p.11). "É como se nas escolas públicas brasileiras e ocorresse uma descrença generalizada entre pais, professores e alunos em relação à possibilidade de aprender uma LE na escola (pública ou privada)".

Dessa maneira, cada vez mais tira-se a responsabilidade da escola pública de promover o ensino-aprendizagem LE com qualidade.

Pressupostos Teóricos

Neste artigo serão abordados aspectos da natureza das crenças, bem como as diferentes definições dadas ao termo, verificando as influências que estas exercem sobre o comportamento, ações e motivação dos indivíduos envolvidos neste processo, e a necessidade de se refletir sobre as práticas pedagógicas do ensino de Língua Inglesa (doravante LI) nas salas de aulas públicas em nosso país em tempos pós-modernos.

O assunto crenças tornou-se um tema de interesse entre autores e pesquisadores de várias áreas das ciências (Histórica, Antropologia, Filosofia, entre outras). Uma das áreas que discute sobre o assunto, é a Linguística Aplicada, especialmente com relação ao ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, não existe em Linguística Aplicada, uma definição única para esse conceito.

Faz-se necessário, primeiramente, esclarecer sobre as definições e discussões sobre as crenças quanto ao ensino-aprendizagem de LI. Esse termo tem recebido bastante atenção dos pesquisadores de linguística aplicada. De acordo com Barcelos (2004, p. 124):

> As crenças sobre aprendizagem de línguas vêm sendo objeto de inúmeras investigações, tanto no exterior quanto no Brasil. Pode-se dizer que o início dessa pesquisa se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. Observando-se os anais do Congresso da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) de 1995, não se encontra

> nenhuma referência a estudos a respeito de crenças. Já no congresso da ALAB de 1997, havia pelo menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas. Além disso, desde 1995, o número de dissertações e teses a esse respeito têm crescido bastante. Isso mostra, mais uma vez, a importância desse conceito no Brasil e o crescente interesse por ele.

No dicionário UNESP do Português Contemporâneo, crença é 2- Opinião formada, convicção; 3- Crendice, superstição; 4- Fé, crédito; 5- confiança. Já para o Dicionário Aurélio crença é 1- ato ou efeito de crer, 2- fé religiosa, 3- Convicção íntima. Ou seja, o termo está ligado às convicções e perspectivas internas sobre determinado assunto.

No que diz respeito ao termo crenças no ensino aprendizagem de LE, de acordo com Madeira (2005) podemos encontrar vários autores com suas diversas definições sobre este termo, como Barcelos (2001, p. 72), por exemplo, que define crenças como "opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos do ensino e aprendizagem de línguas. ". Almeida Filho (2002, p.13), por sua vez, refere-se a crenças de professores como "o conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira". Já Kalaja (1995, p. 192) define o conceito como "o que os aprendizes de línguas têm a dizer – o que eles pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua".

Com base em Barcelos (2004),é possível compreender que as crenças são as opiniões e experiências que os estudantes têm com relação ao ensino de LE, e que essas crenças não são estáticas, podem sofrer alterações de acordo com as experiências vivenciadas pelos alunos, variam de pessoa para pessoa e interferem em como os alunos recebem e se portam com relação à aprendizagem de uma LE, dependendo da crença que cada um carrega, ela pode ser uma barreira no ensino-aprendizagem ou instrumento auxiliar de motivação para a aprender a LE.

O que se confirma segundo Silva (2005, p.77), que define crenças como:

> Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão [...] são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

Com o passar do tempo, o ensino-aprendizagem bem como, os métodos de ensino da língua inglesa passaram a ser estudados por diversos pesquisadores. Para Madeira (2008p. 119) "A partir das décadas de 70 e 80, as discussões na área de ensino/aprendizagem de línguas tomaram novos rumos". Ou sema, a abordagem comunicativa que estava surgindo, assim como diversas teorias de aquisição de segunda língua, fizeram com que se aumentasse a visão do processo de aprendizagem de língua estrangeira, e assim ponderar uma diversidade maior de fatores.

Ainda de acordo com Madeira (2008, p.120):

> Dentro desse ambiente que se formou, o aluno passou a ser visto de maneira diferente: passou-se a se levar em conta suas necessidades, interesses e sentimentos. Esse conhecimento mais aprofundado do aprendiz fez constatar que ele traz consigo expectativas em relação à maneira como se aprende uma nova língua, isto é, concepções que influenciam na formação do conhecimento metacognitivo sobre o processo de aprendizagem.

Parafraseando Barcelos (2004), pesquisas mostram que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem ser capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem dos alunos, da mesma forma que podem influenciar todo o processo de ensino dos professores já que uma coisa está associada a outra.

Encontro então em Barcelos (2006, p.18) a pensamento com o qual consinto para com o termo:

> Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Metodologia de Pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa de base etnográfica. De acordo com Suassuna (2008, p. 349):

> Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas no confronto com a realidade estudada.

Com isso, percebe-se que a pesquisa qualitativa não segue de fato um arcabouço rígido pois de acordo com cada pesquisador, os rumos da pesquisa vão se modificando conforme o acontecimento dos fatos. Nas palavras de Minayo (1994) *apud* Suassuna (2008) "...a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes".

Já no âmbito de base etnográfica dessa pesquisa, encontro em Mattos (2011, p 37) o conceito de que:

> Em etnografia, os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado.

Sendo assim, agrupei os dados coletados, no caso as crenças dos alunos de maneira sintetizada. Este procedimento permitiu uma melhor visualização dessas crenças e uma análise comentada de seus relatos.

Instrumentos de Coletas de Dados

Os dados para este artigo foram coletados através de entrevistas, nas quais os alunos expuseram suas crenças e opiniões. Para Gil (1889, p. 113):

> Pode-se definir entrevista como a técnica que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Os alunos foram ouvidos durante o final de algumas aulas onde podiam dialogar abertamente expondo suas opiniões e depois responderam de maneira escrita a algumas perguntas inerentes a pesquisa. O *Lócus* da minha pesquisa foi a escola onde trabalho atualmente e como participantes da pesquisa meus oito alunos de uma turma de inglês nível iniciante.

As perguntas norteadoras da pesquisa foram:

- Quais são as principais diferenças das aulas de LE, Inglês, em escola pública e em uma escola particular de idiomas?
- É possível aprender Inglês com aulas na escola regular?
- É possível torna-se fluente em Inglês com as aulas da rede pública de ensino?

Vale ressaltar, que todos os alunos frequentam escolas públicas e cursam o ensino médio, dois deles são alunos de um Instituto Federal e o restante são alunos de escolas estaduais. Quando se deu a pesquisa os estudantes tinham faixa etária que variava entre quatorze e dezessete anos.

Análise das Crenças

É nítido e apresentado por diversos pesquisadores, que o ensino aprendizagem de LE em nosso país, não mostra ainda resultados relevantes no sistema de ensino público e o assunto provoca muitas inquietações acerca da melhor forma de aprendizado, bem como de ensino de LE. Ouvir alunos que transitam entre aulas de inglês no ensino público e no ensino particular, é um local indicado para descobrir, nas vozes dos transeuntes, as crenças que os mesmos têm sobre as o ensino e a aprendizagem de LE, diferenças, convergência, pontos positivos e negativos relacionados ao processo.

Desta maneira, analisamos e discutimos as crenças recorrentes.

Crença 1: *Não se aprende inglês na escola pública*

> *Devido à falta de estrutura das escolas públicas o inglês é desvalorizado, pois é ensinado quase as mesmas coisas todos os anos, como por exemplo, o Verbo To be, e também os alunos não conseguem se tornar fluentes no inglês ensinado em escola públicas, pois só é ensino gramática.* (Aluno A)

Crença 2: *As escolas de idiomas oferecem melhores condições para aprender inglês*

> *E devido a isso, os pais de alguns alunos de escolas públicas colocam seus filhos em escolas de idiomas, pois tem uma estrutura melhor e os métodos de ensino são melhores, e essas escolas visam desenvolver as quatro habilidades comunicativas que é, a fala, escrita, audição e leitura. É isso que diferencia as escolas de idiomas das escolas públicas.* (Aluno A)

Nota-se então que o Aluno A disse que a escola pública não é o lugar ideal para aprender, pois o conteúdo é guiado pelo estudo da gramática da LE, é repetitivo e centralizado no verbo *to be* e não oferece estrutura adequada para que o aluno saia sabendo se comunicar na LE.

Crença 3: *Há falta de interesse dos alunos para o aprendizado de Inglês*

> *Em meu ponto de vista tudo começa no interesse dos alunos. Por exemplo, temos uma sala de 35 alunos sendo que um número muito pequeno destes querem realmente aprender inglês, e obviamente estes alunos irão procurar um ensino privado.* (Aluno B)

Crença 4: *As aulas na escola pública têm foco em gramática e tradução*

> *As escolas públicas estão sempre procurando ensinar regras gramaticais e tradução de textos, mas como eles poderão avançar isso sendo que nem a metade da turma tem interesse em aprender e estes que não querem aprender fazem com que o ritmo do estudo seja baixo.* (Aluno B)

Crença 5: *As aulas na escola pública não ensinam ninguém a falar inglês*

> *Em algumas escolas a matéria é apenas mais uma para preencher a grade escolar, regras gramaticais e verbo to be não ensinam ninguém a falar inglês e isso acaba frustrando e chateando os alunos que acabam ficando desmotivados.* (Aluno B)

É possível observar na fala deste aluno, que um dos fatores principais para a falha na aprendizagem de inglês é a falta de comprometimento e empenho dos alunos, que não demonstram vontade de aprender e com isso, acabam por fazer com que as turmas não avancem para conteúdos mais diversos e elaborados. De fato, para que o aluno obtenha sucesso não é algo que dependa exclusivamente do professor, pois também deve partir do aluno a participação e a mobilização para a aprendizagem.

De acordo com Charlot (2005, p. 76) apud Bernardo (2007, p. 99),

> Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual.

Pode-se perceber também em seu relato o fato de grande parte das aulas serem com focos em questões gramaticais o que segundo o aluno *"não ensinam ninguém a falar Inglês"*.

É um tanto quanto nítido o fato da aula de LE na escola ainda apresentar na maioria dos casos métodos e abordagens extremamente tradicionalistas e que de fato cansam e não motivam os alunos.

Crença 6: *Os professores de Inglês da escola pública não sabem Inglês*

> *O sistema de ensino público tem se tornado desinteressante, pois as aulas são apenas com exercícios de gramática e mais gramática. O professor está ali apenas para passar um código, muitos deles nem sabem o Inglês corretamente, a maioria deles falam palavras erradas e acabam praticamente complicando ainda mais a Língua Inglesa, que é simplesmente fascinante, mas acaba se tornando uma das piores aulas.* (Aluno C)

Crença 7: *Apenas a escola de idiomas tem foco em conversação*

> *Quem pode estudar em uma escola privada de Inglês, acaba percebendo que o sistema de ensino é totalmente diferenciado como por exemplo: a escola de idiomas está totalmente voltada para a pronúncia e o entendimento do aluno nas mais variadas formas de conversação.* (Aluno C)

Crença 8: *Aprender Inglês em escolas de idiomas é mais divertido*

> *Na escola de idiomas não se estuda muito a gramática, as aulas são mais interessantes e aprender inglês acaba se tornando mais divertido e atrativo para os alunos.* (Aluno C)

Crença 9: *O professor da escola pública não prepara aulas diferenciadas*

> *Durante as aulas na minha escola o professor lê algum texto do livro didático, mas não pede para que todos repitam, apenas ele lê. E depois nos manda traduzir o texto com ajuda do dicionário, o que não é muito interessante. As aulas praticamente são do mesmo jeito. E a pronúncia de algumas palavras não é correta, e eu consigo perceber pois escuto muita música em inglês.* (Aluno D)

Crença 10: *O ensino de inglês na rede pública pode ser melhorado*

> *E minha opinião é possível sim que o estudo de Inglês em escolas públicas possa melhorar, basta um pouco mais de interesse dos dois lados, professores e alunos. Mas infelizmente não é um problema tão fácil de ser solucionado.* (Aluno B)

Ao ler e analisar tudo isso, é possível perceber que as aulas de Inglês no âmbito da escola pública não estão sendo atrativas e muitos professores ainda possuem práticas pedagógicas que não condizem com o tempo pós-moderno em que vivemos. Com isso, elava-se então ao patamar mais alto o sucesso no ensino de Inglês em escolas de idiomas, que apresentam diversas vantagens e mais recursos para um melhor aprendizado.

Para estes alunos, as aulas de Inglês no ensino médio não estão sendo nada atrativas e reforçam a crença de que é apenas mais uma matéria para fechar carga horária. As aulas tornaram-se cansativas pois não há buscar por diferentes métodos e abordagens de ensino da língua. Parafraseando Cox e Assis-Peterson (2007), "no cenário de insucesso da educação pública, destinada aos filhos das camadas mais pobres da nossa população, professores e alunos sentem-se sozinhos, abandonados na tarefa para ensinar/aprender inglês. "

Considerações Finais

Entendo que o ensino de LE é sim dever da escola púbica, pois afinal atende a maioria da população brasileira, sendo para muitos o único local de aprendizado desse idioma. Com

isso, é de se esperar que o ensino de LI seja eficaz e significante para os alunos, no entanto não é o que ocorre nas salas de aulas.

De acordo com Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10):

> O discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível.

Isso ficou nítido nas crenças dos alunos, muitos problemas foram citados nas aulas de LI na escola pública, e as escolas de idiomas se firmam como o verdadeiro lugar para se aprender Inglês e onde realmente há resultados satisfatórios. Retomo aqui as perguntas de pesquisa, que foram:

- Quais são as principais diferenças das aulas de LE, Inglês, em escola pública e em uma escola particular de idiomas?
- É possível aprender Inglês com aulas na escola regular?
- É possível torna-se fluente em Inglês com as aulas da rede pública de ensino?

Pois assim, com os dados dos relatos dos alunos é possível notar que as perguntas de pesquisa foram respondidas com elementos negativos ao ensino-aprendizagem de inglês em âmbito público e enaltecendo o ensino dado pelas escolas particulares de idiomas.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo *British Council* em nosso país (2014, p. 12) no contexto do ensino público, "(...) o ensino do inglês resume-se a noções iniciais das regras gramaticais, leitura de textos curtos e desenvolvimento da habilidade de resolver testes de múltipla escolha voltados para o vestibular. "

O insucesso do ensino-aprendizagem de LI na educação básica é reconhecido pelos representantes do governo, e os documentos oficiais tais como: PCN, LDB e OCEM, que estabelecem os currículos da educação são elogiados, mas são difíceis de serem aplicados a realidade das salas de aula.

De acordo com Silva (2015, p.5):

> [...] não seria exagero afirmar que a atual desigualdade social e cultural é predominante no contexto escolar há tempos. Diversos fatores que corroboram com esse fato poderiam ser citados: a diminuição da carga horária dedicada ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas da educação básica, a falta de investimento na qualificação dos profissionais que atuam, principalmente, no setor público, a ideia de que a língua inglesa dificilmente é aprendida na escola regular. E muitos outros fatores que tornam o ensino de língua inglesa no Brasil precário para muitos e eficaz para poucos.

As aulas de LE na escola não consegue formar estudantes com um bom nível de proficiência nesse idioma. E as principais causas, já são comumente conhecidas a outros problemas identificados na educação básica, como por exemplo: pouca estrutura para um ensino adequado da língua e turmas com número elevado de alunos. E ainda, pode-se

acrescentar, há uma carga horária insuficiente e a dificuldade de encontrar professores com formação firme e apropriada.

Concluo então, a partir das crenças analisadas, que o ensino público de LE precisa urgentemente de melhorias e adequações afinal, de acordo com a visão dos alunos entrevistados a partir de suas experiências nas aulas de LE, aprendizagem não está se fazendo prazerosa e atraente. Ou seja, nas palavras de Coelho (2005), "assim, embora a importância do ensino seja enfatizada em documentos, em pesquisas e na legislação, parece que, na realidade, as necessidades dos alunos de escola pública não estão sendo atendidas.

Referências

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX , M. I. P. 2007. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal**. Calidoscópio, 5(1):5-14.

BARCELOS, A. M. F. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular 1ª Edição, São Paulo British Council 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antonio Carlos Gil. São Paulo, Atlas 1989.

MADEIRA, F. (2008). **O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças.** Trabalhos em Linguística Aplicada, 47(1), 119-129.
MATTOS, C. L. G. & CASTRO, P. A., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books .

SCHLATTER, M. (2009). **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Calidoscópio, 7(1), 11-23.

SILVA, F. M. **Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras.** Pesquisas em Discurso Pedagógico 2015.1 Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDFXXvmi Acesso em 01 de setembro de 2016.

ESCOLA E FORMAÇÃO LEITORA: UM PROJETO COM BONS RESULTADOS

Rosimeri Mirta FISCHER
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

Edna Simão de OLIVEIRA
Escola Municipal Professor Jari Edgar Zambiasi/Aripuanã/Mato Grosso

RESUMO: Esse relato de experiência tem como objetivo apresentar o projeto de leitura "Amigos da escola em ação habilidades e competências de leitura e escrita" da Escola Municipal Professor Jari Edgar Zambiasi de Aripuanã/MT que obteve êxito durante o período de seu desenvolvimento, além de contar com a colaboração da comunidade escolar e aceitação dos estudantes da escola. Foi elaborado com o intuito de incentivar o gosto pela leitura, uma vez que os alunos desta escola não tinham prazer em ler e vinham de comunidades de predominância cultural oral o que dificultava o trabalho das disciplinas que envolvem leitura como base de apreensão de conhecimento. Nesse aspecto fez necessária a escola atuar como mediadora na construção do interesse e gosto pela leitura ao enfocar várias estratégias que atraíssem os adolescentes para o mundo da leitura.
PALAVRAS-CHAVE: projeto de leitura; mediação; conhecimento.

ABSTRACT: *This experience report aims to show the reading project "Friends of School in action, skills and competences of reading and writing" of the Municipal School Teacher Jari Edgar Zambiasi from Aripuanã - MT which was successful during the period of its progress besides relying on the cooperation of the community of the school and acceptance of the students. It was elaborated with the intent to encourage the passion for reading once the students did not have the pleasure from reading and came from communities of a culture of oral predominance, what made difficult the work with subjects involving reading as its base of knowledge acquisition. In this aspect, it was necessary that the school acted as a mediator for the construction of interest and like for reading when focusing many strategies to attract the teenagers into the reading world.*
KEYWORDS: reading project; mediation; knowledge.

1 Introdução

A leitura possui diversos aspetos importantes para o desenvolvimento do leitor que variam desde os cognitivos até os linguísticos. Sendo assim, trabalhar projetos de leitura nas escolas é crucial para amplitude de conhecimentos, para formação leitora que leva ao prazer de ler e desemboca na construção dos saberes instituídos pela sociedade.

Pensando nisso, a coordenadora da Escola Municipal Professor Jari Edgar Zambiasi de Aripuanã/MT apresentou a toda comunidade escolar o projeto "Amigos da escola em ação habilidades e competências de leitura e escrita", o qual foi aceito por todos que se empenharam em transformá-lo em realidade, pois as dificuldades e a falta de gosto pela leitura por parte dos alunos eram inquestionáveis. Esse projeto teve como objetivo principal estimular nos alunos a adquirirem o gosto pela leitura para que estes se tornassem leitores e se apropriassem da leitura como fonte de conhecimento e prazer.

Além de mediar o prazer em ler, a escola também levou em conta os aspectos cognitivos da leitura, pois estudos comprovam que a leitura amplia os conhecimentos linguísticos do leitor de forma espontânea (GUARESI, 2012). Também se pensou na influência de espaços específicos para leitura na vida dos aprendizes, já que esses espaços contribuem para a formação leitora (PEREIRA, 2012). Esse projeto contribuiu para que alunos não alfabetizados pudessem se apropriar da leitura e os que liam com fluência se envolvessem na leitura tanto literária quanto informativa ampliando assim seu repertório tanto linguístico quanto leitor.

2 Leitura e mediação

A leitura eficiente é uma porta para a construção do conhecimento de qualquer pessoa, seja ela criança ou adulta. Ler é fundamental para quem vive em uma sociedade letrada e a escola é a mais importante agência de letramento social. Para Souza e Serafim (2012, p. 24), "O papel da escola está diretamente ligado ao papel do professor como mediador do processo de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos, [...]". As autoras acreditam que é importante formar professores agentes de letramento que desenvolvam práticas de leitura eficazes em sala de aula para que os alunos utilizem essa habilidade na vida cotidiana. A complementação entre escola como mediadora de letramento e sociedade letrada é uma parceria que quando entrosadas resultam em benefícios aos aprendizes de leitura e escrita, pois tanto uma quanto a outra contribuem para o desenvolvimento social e intelectual dos alunos.

Kleiman (2007, p. 4) corrobora com a ideia da necessidade das práticas letradas ao afirma que quando a escola assume o letramento como objetivo de ensino adota uma concepção social da escrita porque "Os estudos do letramento, [...], partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, [...]". Para a autora, através das práticas letradas proporcionadas pelos professores formam-se leitores que partem do gênero como prática social, viabilizando a circulação dos mesmos pelas diversas tipologias que circulam nas esferas sociais. Além disso, ao se partir dos gêneros para formar leitores, o estudante consegue vislumbrar o âmbito em que se encaixa cada tipo textual e seu valor social, também observa a importância real e concreta da leitura junto às necessidades que circulam entre os meios sociais em que está inserido.

Moura e Martins (2012, p. 90) reforçam a necessidade em se trabalhar a leitura na escola quando afirmam que "O trabalho pedagógico com a leitura visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais ou escritos, para aprender a adequá-los às diversas situações vividas no cotidiano". O trabalho pedagógico reflete a importância da leitura e da escrita junto a uma cultura letrada que tem como principal norteadora de aprendizagem a escola.

Outro fator fundamental para a valorização da leitura é vê-la como instrumento da aquisição da escrita porque desde que se criou à escrita se fez necessário desenvolver a leitura. De acordo com Guaresi (2012, p. 64), "A leitura é uma das atividades cognitivas mais impressionantes do cérebro humano". O autor prossegue ainda que ao se estimular os alunos a lerem se proporciona benefícios em seu aprendizado da escrita que acontecem de forma implícita, pois quanto mais a pessoa lê mais processa em seu cérebro recursos linguísticos como na sintaxe e no léxico. A complexidade que envolve nosso cérebro no momento da leitura torna fascinante e importante essa prática na vida de todos e principalmente dos educandos que durante o período em que estão inseridos no processo escolar, desde seus primeiros anos na educação infantil até a universidade, leem em busca de conhecimentos diversos.

A pesquisadora Lisiane Neri Pereira (2012, p. 76) acrescenta que "A leitura é, portanto, uma habilidade linguística que recruta o engajamento da consciência e a familiaridade com aspectos óbvios da linguagem, [...]". Aspectos esses que, como vimos em Guaresi (2012), são incorporados a mente espontaneamente através da leitura. Pereira (2012) cita também que experiências de leitura familiar, escolar, comunitária e cultural influenciam e modelam o comportamento do leitor e sua compreensão textual. Nesse caso, vemos a importância de se desenvolver projetos de leitura na escola que incentivem tanto os aprendizes quanto os familiares e toda a comunidade a participarem como construtores de práticas leitoras sociais.

Diante desse fenômeno linguístico e cognitivo que é a leitura, Kato (1985, *apud* Ribeiro, 2012, p. 143) nos fala que "o processo de leitura pode ser entendido como um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos" como as que vimos até o momento e as que não foram apresentadas por não ser o objetivo desse relato. A leitura, sem dúvida, é uma das práticas fundamentais para a sociedade e que precisa ser estimulada em todas as esferas de convivência.

3 Texto, contexto e leitura de mundo

Para falar de texto, contexto e leitura de mundo, partimos das reflexões propostas pelo projeto "Amigos da escola em ação habilidades e competências de leitura e escrita" da Escola Municipal Professor Jari Edgar Zambiasi de Aripuanã/MT, o qual relatamos no próximo tópico, que enfocam Paulo Freire em seu artigo "A importância do ato de ler" que faz parte do livro "A importância do ato de ler: em três artigos que se completam" (1989). Para Freire, o texto não seria a materialidade escrita apenas, mas todas as ações e situações que nos rodeiam desde o momento em que conseguimos nos situar no mundo. O contexto seriam as situações vivenciadas por cada um que permite essa leitura de mundo, do mundo vivenciado, sentido, experimentado que nos proporciona a visão da vida e do outro.

Contudo, buscaremos aporte teórico em outros autores para ampliar o conceito semântico dos termos citados como em Antunes (2013, p. 79) que diz que "Um texto é resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos, que numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação". Para Marcuschi (2008, p. 72), "O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona". A partir desses importantes autores podemos perceber que o texto é multimodal, discursivo e comunicativo, portanto, relacionam-se com a visão de Freire (1989) de que o texto supera sua materialidade e vai além do escrito e restrito. Podemos dizer que o texto está a serviço do gênero que tem uma função social em meio aos letramentos sociais.

Para definir contexto, reportamos à teoria da Psicolinguística que o declara "como um conjunto de premissas usadas para interpretar um enunciado, que se referem a um subconjunto de crenças do ouvinte sobre o mundo" (STREY, 2012, p. 51). Quanto à leitura de mundo, associamos ao conhecimento enciclopédico, que é o conhecimento de mundo, são as experiências e conhecimentos que cada um traz de suas vivências e experiências pessoais e/ou sociais (BORTONI-RICARDO *et al*, 2012).

4 Reflexões sobre o projeto "Amigos da escola em ação habilidades e competências de leitura e escrita"

Pensando no papel da escola como formadora de leitores que a Escola Municipal Professor Jari Edgar Zambiasi do Município de Aripuanã/MT, iniciou o projeto "Amigos da

escola em ação habilidades e competências de leitura e escrita" em 2011, que também foi apresentado em uma feira de ciências e artes da escola e do município. Esse projeto foi elaborado pela coordenadora da escola na época Edna Simão de Oliveira, hoje diretora da mesma escola, que partiu de constatações do baixo desenvolvimento dos alunos nas disciplinas, principalmente aquelas que exigem uma maior habilidade leitora, do número expressivo de alunos não alfabetizados matriculados na escola que atende crianças do 5º ao 9º ano e da necessidade de formar alunos leitores, uma vez que os livros que havia em uma pequena biblioteca improvisada eram pouco procurados.

Partimos da premissa de que a leitura é uma atividade imprescindível para todos que estão inseridos em sociedades grafocêntricas, pois tudo é regulado pela escrita e consequentemente pela leitura. Além disso, "O aprendizado da leitura causa profundas alterações no cérebro, tanto em sua anatomia quanto em sua funcionalidade" (KNECHT, 2012, p. 47-48) e, de acordo com a pesquisadora citada, essas alterações ocorrem na fala, no plano visual e, há estudos que comprovam, alterações também no auditivo. Outro fator relevante sobre a organização cerebral na aprendizagem da leitura é a de que quando as crianças aprendem a ler e escrever isso as ajudará na organização dos seus cérebros quando forem adultas. Dessa forma, se ler é importante para a circulação nos meios sociais também se faz importante quanto ao desenvolvimento cerebral e cognitivo.

Diante desse contexto, a escola não deve ser neutra, mas inserir-se como mediadora ativa da aquisição da leitura e da escrita. Koch (2007, p. 26) salienta essa importância quando cita "Fala-se, constantemente, sobre a importância da leitura na nossa vida, sobre a necessidade de cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes". Assim sendo, a Escola Jari se imbuiu no papel de formadora de leitores com o objetivo de despertar nos alunos e em toda a comunidade escolar o interesse pelo gosto de ler, tornando-os leitores de fato, capazes de estabelecer relação entre texto e contexto e de realizar leitura de vida e de mundo.

No ano que iniciou o projeto "Amigos da escola em ação habilidades e competências de leitura e escrita", contou com a participação de toda comunidade escolar para seu desenvolvimento (pais, funcionários, professores, alunos com mais experiência em leitura) para que uma vez por semana se reunissem na escola para auxiliarem os alunos que tinham mais dificuldade na decodificação, uma vez que "Decodificar as palavras é o primeiro momento, é a etapa inicial para a compreensão da leitura" (FREITAS, 2012, p. 72). Contudo, esses "amigos da escola" também se organizavam em rodas de leitura e na contagem e recontagem de histórias, pois de acordo com Souza e Serafim (2012, p. 39):

> O reconto, escrito ou oral, não é mera reprodução. É uma atividade essencialmente construtiva, baseada na racionalização de diferentes tipos de textos e de conhecimento, interesses e atitudes emocionais do sujeito em relação ao conteúdo da história, além de ser cognitiva e socialmente determinada, pois, ao fazermos isso, acrescentamos a ela novas informações, o que mostra uma reorganização na memória do esquema básico da narrativa.

Também foi especificado a cada turma um produto final que foi apresentado à comunidade aripuanense. Os alunos do 5º ano montaram um almanaque que posteriormente foi publicado, os alunos do 6º ano produziram textos a partir da leitura do livro "Nos Bastidores do Cotidiano" do projeto "Minha Escola Lê", os alunos do 7º ano desenvolveram leituras e pesquisas literárias no laboratório de informática e o 8º ano desenvolveu a contação e dramatização de histórias lidas por eles.

Os gráficos fornecidos pela escola apresentam como, no ano de 2011, os alunos ampliaram sua competência leitora.

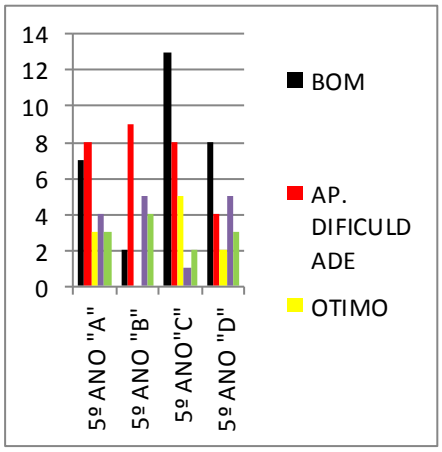


Figura 1: 1º semestre de 2011.

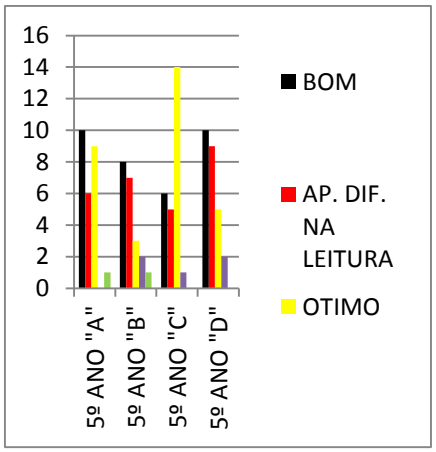


Figura 2: 2º semestre de 2011.

O projeto deu continuidade nos anos seguintes com algumas alterações porque os alunos em sua maioria foram alfabetizados com o auxílio da comunidade, da articulação da escola e de profissionais como psicóloga e fonoaudióloga disponibilizadas pela secretaria de educação do município para os casos de alunos com problemas como surdez e distúrbios de aprendizagem. Deixou-se de realizar a leitura no formato inicial e passou-se a fazer a leitura durante as aulas. Essas aulas de leitura passaram a ser, ainda uma vez por semana, em forma de rodízio de aulas para que nenhuma disciplina fosse "prejudicada", com caixas de livros que eram levadas em sala e os professores optavam em ler ali ou no pátio embaixo de árvores. Os alunos escolhiam o livro, ou revista, ou quadrinho para lerem ali e/ou emprestarem para levarem para suas casas. Toda escola parava durante essa aula de leitura e todos liam, merendeiras, zeladoras, coordenadora, secretária, enfim todos, para que servissem como referência para os alunos que percebiam a importância da leitura, principalmente no ambiente escolar.

Moura e Martins (2012, p. 111) acreditam que

> Professores das demais áreas do conhecimento devem se envolver com o desenvolvimento da leitura em sala de aula, pois cada área desenvolve uma prática própria de uso da escrita socialmente aceita pelo conjunto de sua comunidade discursiva.

As autoras confirmam assim a estratégia da escola Jari ao movimentarem a todos em prol do único objetivo, formar alunos leitores para que melhorassem seus desempenhos em todas as disciplinas e em atividades de suas comunidades.

Outra atividade proposta pela escola foi o incentivo a leitura com os "lerais", uma cédula que garantia aos alunos a compra de alimentos em uma tarde no final do ano letivo de 2012. Os alunos precisavam ler, fazer resumos e entregar para a coordenação que encaminhava para os professores de Língua Portuguesa para serem lidos, mas sem correção ortográfica ou textual, assim quanto mais resumos e mais livros lidos mais lerais os alunos adquiriam. Nessa "Tarde dos lerais" os alunos puderam beber refrigerantes e comerem lanches com seu dinheiro fictício. Para adquirir a "matéria-prima" para os lanches foi feita uma arrecadação junto aos comerciantes da cidade que fizeram doações por saberem que atenderiam uma escola que acolhe muitas crianças de baixa renda econômica e, também, para

incentivar um projeto de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Essa iniciativa surtiu um efeito positivo, pois foi observado um avanço na formação leitora das crianças que melhoraram seu repertório literário e cognitivo em todas as disciplinas. Todos os professores perceberam que os estudantes ampliaram seu vocabulário, sua argumentação, melhoraram na sintaxe e nas atividades ortográficas.

Abílio e Mattos (2006, p. 50) acreditam que "As crianças, para se constituírem leitoras e experimentarem as infinitas capacidades de criar, imaginar e transformar a realidade em que estão inseridas, precisam viver situações em que assumam o papel de leitoras de textos literários e não-literários, [...]". Nesse caso, a escola Jari contribuiu com esse projeto que inseriu em torno de 500 alunos por ano em atividades leitoras em busca de aguçar a criatividade, a imaginação e o conhecimento histórico, armazenado em forma de histórias fictícias ou embasadas em fatos reais, mas que possuem a verossimilhança que refletem a vida diária de muitas sociedades.

Em 2013, a escola acrescentou ao projeto a construção de uma sala de leitura feita com garrafas pet pelos alunos que recolhiam em suas casas garrafas de 2 litros de refrigerante, traziam para a escola, ali enchiam com areia e construíam a sala. Com esse feito a escola buscava sensibilizar os alunos e suas famílias sobre a reciclagem do lixo, a limpeza do meio ambiente, o respeito com a natureza e a produção desse espaço de leitura que era tão necessário à escola que ainda não tinha uma sala específica para a leitura.

Nesse ano (2013) e no próximo (2014), as leituras ainda continuaram sendo realizadas com caixas que continham livros, revistas e gibis e eram levadas pelos professores para a sala de aula em horários alternados durante a semana. Os alunos continuaram a construção da sala de leitura, que só ficou totalmente pronta em 2015, quando os alunos puderam mudar sua rotina de leitura e passaram a utilizar um espaço confortável e arejado para lerem os livros que ficavam ali mesmo em estantes para que fossem escolhidos e serem lidos. "O repertório de uma pessoa amplia-se significativamente quando lhe é dado o acesso a diferentes espaços onde podem ser encontrados materiais impressos – salas de leitura, bibliotecas, livrarias entre outros -, [...]" (ABÍLIO; MATTO, 2006, p. 51). E foi isso que a escola Jari fez, ampliou os espaços de leitura para que os alunos vivenciassem mais essa conquista em busca da formação leitora dos mesmos.



Figura 3: Biblioteca - Escola Municipal Prof. Jari Edgar Zambiasi.

As tabelas abaixo, cedidas pela escola, comprovam o valor desse projeto para a alfabetização e formação leitora dos alunos nos anos de 2011 a 2013:

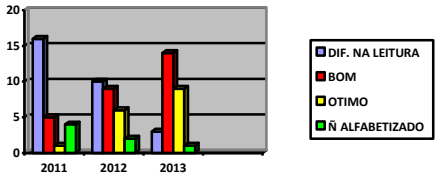


Figura 4: 5º ano "B"

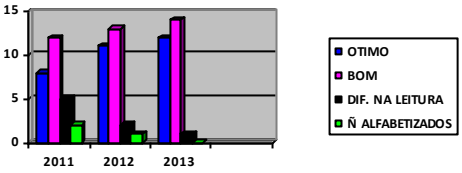


Figura 5: 6º ano "C"

5 Considerações finais

Projetos de leitura como "Amigos da escola em ação habilidades e competências de leitura e escrita" da Escola Municipal Professor Jari Edgar Zambiasi de Aripuanã/MT, mostram que é possível realizar um trabalho pedagógico que incentive a formação leitora dos alunos de escolas públicas. No entanto, é necessária a mobilização de toda comunidade escolar porque o sucesso do projeto é a melhoria no desempenho linguístico dos alunos.

Salientamos que a ampliação leitora dos estudantes aumenta a autoestima dos mesmos, o que favorece a compreensão de conceitos em todas as disciplinas oferecidas pela escola, pois um aluno que sente prazer em ler terá maiores chances de ampliar seus conhecimentos, principalmente na escola que possibilitou seu crescimento leitor e pedagógico. Portanto, o trabalho da leitura na escola de maneira significativa é crucial para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Referências

ABÍLIO, E. C.; MATTOS, M. S. Práticas de leitura e de escrita. **Salto para o futuro**. Letra viva: práticas de leitura e de escrita. Boletim 09. Junho 2006. p. 46-54.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (Orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 20/08/2016.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (Orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 65-85.

GUARESI. R. Influencia da leitura no aprendizado da escrita: uma incursão pela (in)consciência. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (Orgs). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 63-75.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007. p. 1-2.

KNECHT, F. O impacto da aquisição da leitura no cérebro: o que os estudos com neuroimagem têm a dizer. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (Orgs). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 42-49.

KOCH, I. G. V.. Texto: leitura e produção de sentido. **Salto para o futuro**. Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita. Boletim 03. Abril 2007. p. 26-40.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, A. A. V.; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (Orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 87-112.

PEREIRA, L. N. Fatores compartilhados no processamento de leitura em L1 e L2. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (Orgs). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces.** Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 76-83.

RIBEIRO, K. R. Uma discussão sobre estratégias metacognitivas em leitura na escola. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (Orgs). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 141-150.

SOUZA, H. D. S. C.; SERAFIM, M. S. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (Orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 19-41.

STREY, C. Resumo: a relevância do objetivo da leitura. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (Orgs). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 50-62.

INTERATIVIDADE TECNOLÓGICA NA POSIÇÃO SUJEITO ALUNO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – *CAMPUS* DE SINOP/MT

Patricia MORAES-MIRANDA
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma reflexão sobre as práticas discursivas discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* Universitário de Sinop, em relação à tecnologia digital. As entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas foram realizadas com três acadêmicos do curso entre a sexta e oitava fase. A pesquisa teve como foco identificar os recursos tecnológicos que efetivam a prática acadêmica, as mídias que recorrem e quais recursos são disponibilizados na Universidade para que os acadêmicos elaborem suas pesquisas, identificamos também como se dá na relação estabelecida a posição sujeito Acadêmico/Instituição; Acadêmico/Professor; Acadêmico/Acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos Tecnológicos; Instituição; Discurso acadêmico.

ABSTRAT: *This study aims to present a reflection on the students discursive practices of Degree courses in Education at the University of Mato Grosso, University Campus of Sinop, in relation to digital technology. The semi-structured, recorded and transcribed interviews were conducted with three scholars from course between the sixth and eighth stage. The research focused on identifying the technological resources to actualize the academic practice, the media who use and what resources are available at the University so that students develop their research also identified how is the relationship established the position subject Academic / Institution; Academic / Teacher; Academic / Academic.*
KEYWORDS:*Technological Resources; Institution; academic discourse*

Introdução

Esta pesquisa vem com o intuito de identificar os recursos tecnológicos que efetivam a prática discente, as mídias as quais recorrem, e quais recursos tecnológicos são disponibilizados na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT no *campus* de Sinop, nos cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia, e Matemática no período noturno, como meio de aprendizagem e troca de informações, devido as normas do evento sobre a quantidade de páginas trago a pesquisa com os dados somente do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa realizou-se por meio de amostragem, com entrevistas semiestruturadas nas turmas do sexto, sétimo e oitavo anos, sendo três acadêmicos de cada curso. Para a realização da pesquisa, fizemos um roteiro contendo vinte e uma perguntas que foram divididas em duas etapas: a primeira com entrevistas gravadas com aparelho celular e transcritas; a segunda etapa realizada através de questionário, com foco em três temas centrais que permitiram o desenvolvimento das análises propostas neste trabalho, e que se apresentam da seguinte forma: qual meio de comunicação a Instituição oferece aos acadêmicos para o ensino aprendizagem? Qual meio os acadêmicos utilizam para se comunicar com outros graduandos? Quais meios os acadêmicos utilizam para falar com os professores fora do horário de aula, e se os professores os auxiliam com os usos das tecnologias, como um material de suporte para o ensino aprendizagem.

De tal modo, utilizamos para a análise as teorias que incluem a interatividade e a multimodalidade conforme Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio),Bolognini (2009), Pereira (2011) eLeão (1999)entre outros.

1. Letramento Digital

Os meios tecnológicos nos proporcionam uma diversidade de *sites* e de informações com uma agilidade incrível, nos oferecendo um meio de termos todo o conhecimento necessário nas pontas dos dedos, melhorando o desempenho daqueles que os utilizam com frequência dando maior agilidade na busca por melhores materiais para o desenvolvimento de nossos trabalhos (escolares, pessoais) ou para meras curiosidades do dia a dia, sendo assim ficamos cada vez mais conectados visto a grande agilidade das informações de todo o mundo ao qual pertencemos, porém esse material que é disponível precisa ser interpretado de forma correta, pois o computador não faz nada sozinho e precisa ser direcionado e é ai que entra o papel do professor como cita Bolognini (2009, p. 63).

> As informações, já em ampla circulação pela web, não trazem as respostas prontas. Os textos (em suas mais diversas materialidades) precisam ser mobilizados, interpretados, colocados em confronto, debatidos. Aí se inserem os alunos – mobilizando esses textos, contrastando seus sentidos – e os professores – promovendo debates, questionamentos, delimitando os sentidos, articulando as diversas respostas mobilizadas pelos alunos. Construindo, enfim, os objetos digitais em tecnologias de educação em sala de aula.

Sendo assim, é preciso formar um leitor proficiente para o presente, sabendo como fazer pesquisas e selecionar informações relevantes para seus objetivos, interpretando e compreendendo o conteúdo, sabemos que a dificuldade das escolas de estarem com os materiais didáticos sempre atuais é difícil, é aí que entra toda a agilidade e necessidade da tecnologia como ferramenta auxiliar para um melhor letramento como explica Pereira (2011, p.20).

> As escolas virtuais serão uma realidade, por uma questão de tempo, espaço, abrangência e custo. Isso já está acontecendo. Escolas que oferecem ensino a distância não são nenhuma novidade. '[...]. Temos que ter em mente que o processo de virtualização é a essência da Sociedade da Informação, porque a representação da informação não é física, nem abstrata, mas, seguramente, ela é digital'.

E os futuros professores devem estar preparados para lidar com essa realidade, isso não quer dizer que terão que saber tudo sobre tecnologia ou computadores, mas deverão pelo menos saber utilizar o básico para que consigam um eficaz ensino aprendizagem através dos meios digitais disponíveis assim como os *sites* repletos de hipertextos.Conforme Nelson, citado por Leão (1999, p.21) "ohipertexto se constitui de escritas associadas não-sequenciais, conexões possíveis de se seguir, oportunidades de leitura em diferentes direções".

Percebemos assim o conhecimento através de um novo espaço "o ciberespaço", de leitura, escrita, criação, etc. A forma de escrita nesse meio digital é uma linguagem global, portanto a linguagem é direcionada para todos os tipos de públicos, pois temos a capacidade de integrar diferentes vozes, sem que uma sobressaía sobre a outra. Por isso devemos nos atentar para a forma de escrita, pois "não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentido" (ORLANDI, 2000, p.101).

1.1 Embasamentos Teóricos para Análise

Buscamos na Análise de Discurso (AD) elementos que nos dessem suporte para desenvolver as reflexões necessárias para compreendermos a fala dos entrevistados, pois a AD mostra ao leitor e ao ouvinte o que está nas entrelinhas, ou seja, o que está querendo ser dito, porém não estão explícitos, buscamos entender portanto, a unidade de discurso para Orlandi (1999, p. 15), que é um efeito de sentido "a palavra discurso,etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento". Ou seja, a língua está em constante movimento e todo o discurso é criado através de outro ao qual os discursos conversam entre si, e se modificam por diversos fatores no decorrer dos anos, um deles é o tempo o contexto histórico, mas sempre conversarão entre si, por isso que o discurso pode ser considerado como uma unidade na dispersão. "A análise pode ser vista como uma leitura que se constitui em determinadas condições " (ORLANDI 2006, p.219).

Ao fazermos o percurso teórico caminhamos da teoria subjetivista e da Teoria da Enunciação para a teoria não-subjetivista da análise de discurso, o que nos preocupou foi verificar como questão do histórico e, consequentemente, do ideológico se inserem na questão do linguístico e como isso acarreta perspectivas discursivas diferentes.O foco deste trabalho é a linguagem digital e sua importância nos dias de hoje.

> Literacia digital "é a capacidade que uma pessoa tem para desempenhar, de forma efetiva, tarefas em ambientes digitais - incluindo a capacidade para ler e interpretar mídia, para reproduzir dados e imagens através de manipulação digital, e avaliar e aplicar novos conhecimentos adquiridos em ambientes digitais (Jones-Kavalier e Flannigan, *apud* LOUREIRO, Ana e ROCHA, Dina, 2012, p. 2727).

De acordo com o *site*: *noticias.universia.com.br*existe oito elementos fundamentais da literacia digitalsão: cultural (onde a linguagem está inserida), cognitivo (como pensamos quando estamos online e off-line), construtivo (utilizar a tecnologia de forma construtiva e passiva), comunicativo (fazer a comunicação com outras pessoas de forma mais rápida e eficaz), confiança (buscar o conhecimento e explorar sobre as tecnologias), criativo (para utilizar as tecnologias como forma de ensino dentro de sala de aula), crítico (saber o motivo pela utilização das tecnologias) e civil (ser utilizada para o bem da população). A literacia e a cidadania digital caminham paralelas e os alunos devem saber lidar com os oito elementos para serem ensinados de acordo com a nova realidade vivida.

O aluno pode ser co-autor de seu próprio conhecimento, pois tem a autonomia do aprendizado, os recursos tecnológicos dão a oportunidade tanto para o professor quanto do aluno a se auto estimular em busca do conhecimento, podendo ultrapassar a posição de passivo e se tornar, crítico, atuante, podendo analisar, questionar, refletir, adquirindo assim o seu próprio conhecimento como nos afirma Lenke apud Rojoe Moura (2012, p.21),

> [...] Agora, a aprendizagem muda. Em vez de sermos prisioneiros de autores de livros-texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou cientifico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro-texto. Podemos aprender como se tivéssemos avesso a todos esses textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências

> entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso.

As tecnologias digitais nos dias de hoje são consideradas como uma necessidade, devido as suas novas formas de comunicação e Rojo e Moura (2009) afirma que nas escolas haverá a necessidade de uma adaptação para suprir as necessidades dos alunos diante dos textos que circulam na sociedade. Alguns pontos podem ser compreendidos se olharmos através das lentes de Gomes, Brito *et al* (2013, p.300 *apud* .SILVA, 2015, p.28):

> [...] é imprescindível que os sujeitos sócio-históricos se tornem atores competentes pragmáticas e tecnologicamente dentro desta nova modelagem cultural da contemporaneidade, sendo capazes de compreender e subtrair sentido dessa multiplicidade de signos semióticos dos gêneros digitais, indo além da mera transmissão de informação no momento da leitura/escrita hipertextual.

Podemos perceber que o professor nesse sentido se torna cada vez mais importante, pois devem ensinar aos alunos como interpretar as informações que estão disponibilizadas nas redes sociais, conhecendo o ambiente virtual.

Como nos relata Orlandi (2001) a análise de discurso não procura um sentido para ser tratado como verdadeiro, mas sim o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica, Orlandi (2004) conceitua a tecnologia como sendo uma "materialidade dispersa", e nos afirma Orlandi (2001, p.80) que "há, seguramente, com as novas tecnologias de linguagem uma re-organização do trabalho intelectual", portanto é de fundamental importância que saibamos lidar com as tecnologias para estarmos sempre integrados a sociedade, pois há uma nova organização da escrita, por isso podemos dizer que o digital produz uma mudança na escrita e na leitura do texto, com isso a autora Orlandi (2009, p.63) nos reafirma que:

> A linguagem digital, ou o discurso eletrônico, como prefiro chamar, re-organiza a vida intelectual, re-distribui os lugares de interpretação, desloca o funcionamento da autoria e a própria concepção de texto. Mas não nos enganemos. É ainda uma tecnologia da escrita. Tem um impacto semelhante ao da invenção da imprensa. Mas difere desta pela sua natureza do ponto de vista técnico, científico e administrativo, em termos sociais e políticos.

Podemos perceber que o digital implica mudanças na nossa forma de escrita, ver e analisar o meio tecnológico, porém nem todas os alunos lidam com facilidade com essa influência da tecnologia, visto que difere de um aluno a outro, para os que são "nativos da tecnologia", ou seja, tem o contato com os recursos tecnológicos como o computador a internet desde bem cedo podendo fazer pesquisas escolares e navegar na internet é algo normal e considerado simples para eles, pois já conhecem a linguagem digital dos computadores, mas os "imigrantes digitais" como são chamados por Prensky (2001) a tecnologia é considerada algo novo, podendo deixá-los intimidados fazendo com que os alunos tenham dificuldades e até mesmo uma rejeição por aprendizagem através dos recursos tecnológicos. Sabemos que nos dias de hoje existe muitas influências do meio digital que ajudam e facilitam o conhecimento, paraBrandão(2004, p.35)

> O sujeito do enunciado não é causa, origem ou ponto de partida do fenômeno de articulação escrita ou oral de um enunciado e nem a fonte ordenadora, móvel e constante, das operações de significação que os enunciados viriam manifestar na superfície do discurso.

Ao analisar as entrelinhas dos dizeres dos entrevistados, foco de nossa investigaçãopercebemos que alguns aspectos muitas vezes passam despercebidos ao olhar do leitor. Segundo Mussalim (2003, p. 131) "O sentido vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso. Não existe, portanto, o sentido em si, ele vai sendo determinado simultaneamente às posições ideológicas que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõem o interdiscurso", deixando de estar no achismo e passando a ter uma base sólida, através de um olhar de fora para dentro sobre as questões abordadas.

As tecnologias vêm sofrendo alterações com o passar do tempo, e de acordo com Casanova (2009) a Análise do discurso tem como pressuposto central a investigação sobre o funcionamento da articulação entre línguas, sujeito e história, pensando a língua como uma materialidade histórica, podemos analisar um discurso bem como o processo de construção de sentido. A produção discursiva por ser associada às condições históricas se tornando dependente, podemos também analisar o interdiscurso que representa o eixo do já-dito.

2. Licenciatura em Pedagogia: diversos olhares

Começaremos agora a expor os excertos dos sujeitos do curso de Licenciatura em Pedagogia onde analisamos sobre a pergunta que é qual comunicação a Instituição oferece aos acadêmicos para o ensino aprendizagem? Sabemos que um futuro docente deve saber lidar com as tecnologias disponíveis nas escolas por isso se torna necessário ter o devido conhecimento.

> **(P 01).** Nossa difícil hem ... meio de comunicação que a instituição oferece... **a gente não tem internet, não tem wi-fi, disponível não, bom... têm computador lá no laboratório só que tem que marcar horário e é bem difícil.[...]Então só conheço no caso o *sagu* e o *site* mesmo da universidade, [...] utilizo só pra fazer matricula o *Sagu*** a única coisa que a UNEMAT tem que eu mais vejo entrevista e talé o***face*** a única coisa. [...]suficiente não é. [...]**principalmente uma internet, é muito necessárioimagina uma universidade sem uma internet um wi-fi pras pessoas poder usar né ...** . **Na biblioteca nunca consegui utilizar a internet de lá não.** Considero como maior precariedade da instituição a internet mesmo. **(P 01, feminina, 24 anos, 6° fase)**

> **(P 02).** Conheço **o *sagu* e o *site* da UNEMAT** que eu sei que eu uso. Só Se tiver outro eu desconheço **que eu vejo é o *sagu* só**, **que eu acho ainda muito complicado mexer naquele trem lá. ... não acho suficiente, porque eu tenho muita dúvida**...**não tem computadores lá pra gente até porque uma vez eu precisei fazer uma mudança no projeto né. Ai eu não tinha um computador** aí eu tive que pedir lá pra menina ai tinha um do PIBID, que a gente pediu pra ela pra menina pra poder ir lá olhar né dá uma olhada no negócio. ...**computadores aqui tem só que não pode usar, porque quando nós usamos só quando o professor marca horário** e quando consegue porque é 2 salas ali **só** que mesmo sendo duas salas olha o tanto de sala e de curso que tem aqui. **Acesso à internet é nenhum, o wifi não tem, ... esses dias nos fomos ter aula de metodologia lá com a professora, toda vez que eu sento em um computador não funciona, todo que a gente senta lá ele não entra,**... A internet na biblioteca? **Aaaah uma maravilha, nossaa... o sinal é muito fraquinho.**...**alguns livros eles não são cadastrados**. **Você tem que ir lá procurar e muita das vezes ele tá em lugar errado**. **(P 02, masculino, 21 anos, 7° fase)**

> **(P 03)** Então, a instituição na verdade o meu curso, quase a maior parte do tempo **a gente utilizou o que é de tecnologia mais precária, quadro e pincel,** a gente utiliza o data show algumas vezes, poucas vezes a gente foi no laboratório ...o professor utiliza é o datashow e o *e-mail* quando ele tem que enviar trabalho. **Só conheço mesmo o *site* e o *Sagu***, [...] utilizo sim, os últimos semestres eu passei a utilizar bastante, principalmente o *sagu* porque **nós temos que fazer a matricula pelo *Sagu***, ... ,**mas só pra isso também, ler as ementas do curso, ler as normativas acadêmicas coisas que estão disponíveis**, mas que nem sempre estão acessíveis aos outros, **tem muitas pessoas que não sabem nem como nem onde encontrar e ficaperdido no *site* da universidade não sabe onde encontrar a normativa acadêmica, normativa do CONEPentão acredito que é uma questão também que talvez do próprio *site* que deveria ser revisto como que é organizado. ...**os meiosde comunicação não seria suficiente nem a nível de ensino básico. ... em geral **a internet aqui não funciona né. ... quando as pessoas entram no primeiro semestre elas deveriam já ter alguém, um programa uma monitora alguém que fosse** mais...por exemplo agora esta tentando fortalecer os CAs acredito que uma das funções dos presidentes ... era **instruir os alunos em relação em quais são os espaços da universidade as normativas acadêmicas**, não pro pessoal começar a descobrir as coisas depois que está quase saindo da instituição, ...**acredita-se queé uma geração que tem o conhecimento que deveria ter um conhecimento de tecnologia, e quem não tem se sente muitas vezes envergonhado de não sabere não tem quem procurar e nem todo mundo vem pra universidade já tendo um computador,** como foi o meu caso eu fui ter um computador na minha casa esse último semestre da graduação então eu tive pra mim eu penei e muito, ... **se você perguntar, fizer a mesma pesquisa pros outros alunos de qualquer curso você vai ver que a maioria delestem muito mais tecnologia na casa deles tem muito mais recursos pra estudar fora da instituição do que dentro da instituição**, ... **(P 03, feminina. 24 anos, 8° fase)**

P01 fala sobre as dificuldades em utilizar o laboratório *"Têm computador lá no laboratório só que tem que marcar horário e é bem difícil"*, observamos a marca do "não tem" quando se refere à internet, *wi-fi* e computador ofertados pela Instituição UNEMAT. Quando se refere ao *sagu* e *site*, novamente o advérbio "só" se faz presente, marcando o sentido de somente estas possibilidades são ofertadas, nos exemplos "só conheço no caso o *Sagu* o *site*e o *Face* mesmo da Universidade", "utilizo só para fazer matricula o *Sagu*", fala sobre a importância das tecnologias dentro da universidade mostrando indignação *"Uma internet é muito necessário imagina uma universidade sem uma internet wi-fi pras pessoas poder usar né"* elembrando que nunca conseguiu utilizar a internet da biblioteca devido ao sinal ser ruim P02 em seu discurso, reafirma o sentido de somente, quando afirma "*que eu vejo é o sagu só*" e também o desqualifica quando se refere ao *Sagu* como "trem" na formulação *"eu acho ainda muito complicado mexer naquele trem lá"*. "*não acho suficiente, porque eu tenho muita dúvida"* e diz ter dificuldades ao precisar de um computador para fazer alterações em trabalhos, no laboratório com os computadores e com a internet *"Esses dias fomos ter aula de metodologia lá com a professora, toda vez que eu sento em um computador não funciona, todo que a gente tenta lá ele não entra,..."* e ironiza ao ser perguntado sobre a internet da biblioteca "*Aaaa uma maravilha, nossaaa*" considerando o

sinal ruim, e segue dizendo que alguns livros não são cadastrados e muitas vezes então em lugares errados dificultando na hora da procura.

A acadêmica P03, descreve que, a tecnologia mais disponibilizada, está assentada no quadro e pincel se referindo à essa prática como "mais precária" ainda que esta mediação determina a relação escolar em nosso país em todos os níveis de ensino, como em todas as regiões, mesmo as que possuem possibilidades de maior investimento financeiro. Considera o *site* muito importante, explicando que utiliza sempre no começo do semestre para ver a matriz curricular, as ementas do curso e as normativas acadêmicas e reafirma o que já foi dito por P02 das dificuldades de entendimento com o *site*, e o *Sagu*, P03 fala sobre a vergonha que algumas pessoas podem ter por não saberem lidar com as tecnologias e por ter vergonha não procurar ajuda como mostra no excerto "*acredita-se que é uma geração que deveria ter um conhecimento de tecnologia e que não tem! se sentem muitas vezes envergonhado de não saber e não tem quem procurar e nem todo mundo vem pra universidade já tendo um computador",* P03 segue sugerindo que poderia alguém no primeiro semestre já dar algumas orientações aos acadêmicos podendo assim, diminuir esse grau de dificuldade, diz que a grande maioria dos acadêmicos tem na casa deles mais tecnologia que na Universidade.

Os entrevistados do curso de Licenciatura em Pedagogia dizem conhecer o *sagu, site* e o *Facebook* da Universidade onde recorrem para ter informações, porém a palavra informações foi substituída em determinado momento pela palavra "trem", observamos a presença do "Só" diversas vezes na fala dos mesmos tendo sentido de "somente" assim como a presença do "não tem" falam sobre as dificuldades encontradas em se conseguir um computador para pesquisas.

Daremos sequência com o discurso dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia com a seguinte pergunta: Qual meio os acadêmicos utilizam para se comunicar com outros graduandos? Consideramos a pergunta uma das principais para que pudéssemos ter um olhar esclarecedor sobre essa comunicação, visto que os mesmos estudam na mesma instituição.

> **(P 01)** A importância da **tecnologia é fundamental, hoje em dia** tudo é baseado nisso né, ...**Com certeza hoje até o *e-mail* perdeu o primeiro lugar para essa resposta, com certeza é o celular e o *whatsapp* e o que mais é utilizado em gênero é o *whatsapp*!** Não que seja, o suficiente, **mas é uma ferramenta de primeira mão de imediata comunicação**, depois o *e-mail*, e o telefone mesmo. **(P 01, feminino, 24 anos, 6° fase)**
>
> **(P 02) "**Pra mim é muito importante a tecnologia, os novos tempos mudaram, é tempo da tecnologia ... tudo que você precisa **utilizar a tecnologia para fazer trabalho você se comunicar com um amigo com um professor você saber questão da atualidade, pra você tirar suas dúvidas** alguma coisa assim, então todo trabalho que você for fazer, de qualquer jeito **mesmo tendo um livro você tem que pesquisar na internet** você vai ter que se comunicar com alguém, **seja por *whatsapp*, *facebook*, *e-mail*, *gmail*** qualquer coisa assim. A tecnologia é muito necessário para ajudar no conhecimento, não tem como você fugir da tecnologia né, de qualquer forma **você vai precisar fazer trabalho fazer uma pesquisa, porque agora igual eu falo da profissão de ser um professor você sempre vai tá em um processo de aprendizagem pra sempre.**..." **(P 02, masculino, 21 anos, 7° fase)**
>
> **(P 03)** "**Olha eu utilizo, *e-mail*, telefone celular e notebook pra falar com os outros alunos e até mesmo com professores se eles derem essa liberdade ... as pessoas confundem informação com conhecimento o que**

> **nós temos da tecnologia que podemos utilizar a nosso favor é essa liberdade essa troca de informações**". **(P 03, feminino, 24 anos, 8 fase**)

Para P01, a tecnologia passou a ser algo fundamental, e trata o *Whatsapp* e o celular como ferramentas fundamentais para uma conversa e troca de informações, já que considera o *e-mail* como sendo uma segunda ou terceira opção *"tecnologia é fundamental, hoje em dia tudo é baseado nisso né, Com certeza hoje até o e-mail perdeu o primeiro lugar para essa resposta, com certeza é o celular e o whatsapp",* não considera esses recursos como sendo suficiente, mas considera como sendo um recurso de primeira mão.

P02 já é mais incisiva colocando como os recursos que utiliza sendo*whatsapp, facebook*, *e-mail, gmail* e enfatiza que na devida profissão precisamos sempre utilizar a internet e os conteúdos existentes nela, pois devemos sempre estar buscando conhecimento.
P03 utiliza como forma de comunicação o *e-mail*, telefone celular e notebook e reafirma o dizer de P02, quando coloca a troca de informações como sendo algo fundamental.
O Curso de Pedagogia começa citando os meios de comunicação mais utilizados e enfatizam que além de utilizá-los para troca de informações, também os usam para se manterem informados, como é no caso do *facebook, whatsapp* que é o principal meio de comunicação com os outros estudantes e com seus professores *é o e-mail e gmail*, lembram que na profissão de um professor o conhecimento é algo constate em suas vidas,

Portanto, quanto mais facilidade em comunicação existir melhor sua eficácia para o desenvolvimento em seus trabalhos, podendo assim, se manterem informados isso facilita no dia o dia, ao invés de passar horas lendo algo tentando encontrar a informação desejada, perdendo as vezes muito tempo por não conseguir alcançar o objetivo e ficando assim frustrados.

Passaremos agora a expor o discurso dos sujeitos, seguindo o questionamento sobre a relação entre acadêmicos e os docentes do curso.

> **(P 01) "Utilizo o*Whatsapp*e acredito que os professores são preparados pras disciplinas sim!** os professores que a gente tem na área de tecnologia foram duas né. ... são bem preparadas. no **whats app, tem um grupo que tem todos os professores que eles respondem né, é o único meio mais rápido né, mas no *e-mail* também fora do horário de aula né *e-mail*. Até no face a gente já teve aulas né**... **os professores eles deveriam buscar nas escolas aquilo que tá sendo utilizado no meio tecnológico e tá ensinando pra gente no decorrer do curso pra gente sair um pouco mais preparados**" **(P 01, feminino, 24 anos, 6 fase de pedagogia)**

> **(P 02)** "... , **a gente não sai preparado pra profissão utilizando os meios tecnológicos não, igual algumas matérias a gente teve, duas né, que foi relação a tics e teve uma outra sobre tecnologia também, tecnologia da informação e comunicação lá, nós usamos, mas é a questão de blogde jogo, ...os professores eles são preparados para as disciplinas mesmo qualquer dúvida que a gente tinha a gente conversa até.** Mandava pra professora tirava foto, mandava pelo *whatsapp*, conversava com ela pelo face tava sempre interagindo, **pra falar com os professores uso *E-mail* e *whatsapp*.** ... , **o *e-mail* já é uma coisa melhor mas, é uma coisa que demora igual tipo você, vai ligar pra pessoa e falar ó vou ti mandar um *e-mail*,** fica ai no seu *e-mail* pra receber você tem que fazer assim né tem que ligar pra pessoa, é uma coisa que dai no *whatsapp* não, ... cada um **você compra o computador, notebook né, ai você traz, um tem o Windows Seven, outro tem o Windows 2010 é Windows sei lá o que ai você chega lá na hora que você vai trabalhar na escola é o Linux,e muita gente tem**

> **muita dificuldade** até na escola onde eu trabalho, lá é Linux , você coloca uma coisa lá pra apresentar e fica tudo desconfigurado e você pena pra arrumar pena ...**porque quando eu chego aqui é uma realidade, quando eu sair a realidade já é outra muito diferente. (P 02, masculino, 7° fase)**
>
> **(P 03) "Com os professores eu evito utilizar.Eu utilizo *e-mail,* pra falar nós temos um *e-mail* da turma que geralmente não funciona essa ideia de *e-mail* da turma nunca dá certo**, **eu tenho um *e-mail* pessoal geralmente é onde a gente troca as informações com os professores em relação a datas,** eu sinto ultimamente que nós **não utilizamos muito o *e-mail* porque agora com a chegada do *whatsapp* o pessoa só fala no grupo pelo *whatsapp* e quem tá fora do grupo que se fode,** mas assim como a universidade está parada no sentido de tecnologia eu também me dou ao luxo de ficar na tecnologia bem básica que é o dialogo mesmo pessoal, eu encontro as pessoas por ai e falo, uma fala ilimitada ... sem computador, sem celular[...] Ó no meu caso, aqui é tudo muito relativo, no meu caso **eu prefiro sempre tirar as dúvidas pessoalmente os meus professores eu nunca tivi, teve um ou outro que eu sei que não dava essa abertura e eles não respondem o *e-mail* não**, **mas a grande maioria pelo menos os professores que tem dedicação exclusiva se o aluno mandar uma mensagem, seja no *whatsapp*, seja no *facebook* é que tenha a ver com o conteúdo, eles respondem, auxiliam o aluno em um horário alternado ...** ". **(P 03, feminino, 24 anos, 8° fase**)

P01 se comunica com os professores através do *Whatsapp* e acredita que os professores são preparados para o ensino, comentou sobre a interação da turma com os professores, citando o grupo que tem no *whatsapp* e como os professores são atenciosos, o acadêmico utiliza em sua fala o "até" demonstrando sua surpresa com o recurso que foi utilizado para se ter uma aula *"Até no facebook a gente já teve aula",* e segui sugeriu aos professores que ensinassem a forma de utilização de alguns recursos que eles possam vir a precisar no exercício de sua profissão, buscando assim se sentirem mais preparados.

P02, utiliza *e-mail* e o *whatsapp*, para se comunicar com os professores, não acha o suficiente, pois sente a necessidade de um recurso que permita o envio de arquivos segue reafirmando o dizer encontrado em P01, pois não se sente preparado para dar aulas utilizando os meios digitais. Segue explicando suas dificuldades em lidar com os diferentes *softwares* citando como exemplo suas dificuldades com o *Linux,* explicando que quando ingressamos na Universidade a realidade é uma, mas quando saímos é outra.

P03, evita conversar com os professores fora do horário de aula, quando se faz necessário utilizava o *e-mail*, e faz uma ressalva quando diz que ultimamente não faz uso do *e-mail*, pois passou a usar o *whatsapp* e o *facebook* para essa troca de informações, enfatizando o quando o *whatsapp* passou a ser importante em sua vida considera os professores prestativos pois auxiliam fora do horário de aula.

Os acadêmicos do Curso de Pedagogia utilizam tanto o *whatsapp* quanto o *facebook* para comunicação, acreditam que os professores estão preparados para a disciplina de tecnologia, e explicam que já fizeram até aulas através do *facebook,* quanto a comunicação explica que é fácil para eles, pois tem um grupo no *whatsapp* com todos os professores do semestre o que facilita a comunicação e os avisos de última hora. A busca de um sistema com maior facilidade de utilização é o que é mais citado, a falta de ter um *site* com os conteúdos é algo que os intriga.

Conclusão

Essa pesquisa se justifica pelo fato de a pesquisadora ser acadêmica da Instituição pesquisada e percorrer, junto com colegas graduandos, as questões objeto de pesquisa deste trabalho. Os resultados apontados na análise com os dizeres referentes a primeira pergunta, que foi: Qual meio de comunicação a Instituição oferece aos acadêmicos para o ensino aprendizagem? Foi possível percebera repetição das marcas observadas nas práticas discursivas dos alunos que nos levaram a constatar pontos semelhantes nos dizeres sobre a primeira pergunta proposta entre os cursos,citada acima.

A preocupação com a falta de computadores disponíveis e a falta de uma internet com sinal bom, foram os pontos que tiveram destaque. Dos entrevistados, todos disseram conhecer o *site* da Universidade e o *sagu*, porém os utilizam pouco, pois passaram a utilizar o *whatsapp* para quase todas as atividades salvo quando tem que enviar *e-mail* devido aos arquivos serem grandes, O advérbio "só" apareceu diversas vezes nas falas dos entrevistados, com isso constatamos que está significando uma redução de possibilidades de uso das tecnologias oferecidas pela UNEMAT, e dois (02) dos entrevistados comentaram sobre suas dificuldades em lidar com as tecnologias e a vontade de terem um maior apoio para aprenderem a fazer uso das tecnologias voltadas para o ensino aprendizado.

Em relação ao segundo questionamento abordado, que nos apresenta as análises da relação da comunicação entre acadêmicos em ambiente universitário, o questionamento:Qual meio os acadêmicos utilizam para se comunicar com outros graduandos? Nos levou a concluir que os acadêmicos utilizam de forma geral para se comunicarem e para fazerem trabalhos da Universidade os recursos tecnológicos como o Notebook*, e-mail, sites, facebook, whatsapp*, celular e livros, com isso reconhecem a importância da tecnologia para adquirir conhecimentos e sistematizar livros para conseguirem um conceito sobre determinado assunto com maior agilidade, relatam que muitas vezes perdiam tempo na biblioteca da universidade fazendo diversas leituras e não conseguiam chegar a um ponto especifico, causando uma sentimento de frustação. Apenas um (01) dos entrevistados acreditam não saírem preparados para o uso dos recursos tecnológicos para ensino aprendizagem e enfatizam que devemos recorrer a cursos para tentar nos aperfeiçoar considerando que conhecem apenas o básico.

A terceira questão da pesquisa, é sobre a comunicação em ambiente universitário entre acadêmicos e docentes, onde finalizamos com a seguinte pergunta: Quais os meios os acadêmicos utilizam para falar com os professores fora do horário de aula e se os mesmos os auxiliam com os usos das tecnologias como um material de suporte para o ensino aprendizagem.Os alunos do curso utilizam fora da Universidade os gêneros digitais (Notebook, celular, whatsapp e e-mail), todos os entrevistados preferem falar com os professores pessoalmente, mas havendo necessidade enviam *e-mail*, ou *whatsapp*, e dois (02) consideram os professores preparados para exercer a função de mediador do saber tecnológico. Os acadêmicos do curso de Pedagogia consideram seus professores atenciosos,
Diante do exposto, ficou evidente que a relação discursiva da posição sujeito aluno com o uso das tecnologias é constante, porém falta um suporte oferecido pela universidade para que os acadêmicos consigam processar melhor e com maior qualidade as informações que temos disponíveis na internet, percebemos também que os professores são, em sua maioria, capacitados e que não medem esforços para auxiliar os acadêmicos dentro de suas possibilidades, nota-se a falta de interesse de alguns acadêmicos em buscar auxílio tanto com os colegas de classe quanto com os professores, abrindo assim novas possibilidades de pesquisa, como qual o interesse dos acadêmicos das licenciaturas em aprender a utilizar recursos tecnológicos para ser utilizado em sua metodologia em sala de aula? Pois vários alegaram ter em sua residência/trabalho o computador/notebook e internet disponível, portanto não caberia também ao acadêmico a busca pelo conhecimento? Já que este é o

principal responsável pela sua qualificação profissional, pois os recursos podem não ter na universidade, mas tem fora do horário de aula, e alguns citaram não saber utilizar a tecnologia como prática docente, sendo este mais um objeto de pesquisa. Essas são algumas ideias de continuidade deste trabalho, pois são imensas as possibilidades de estudos nessa área, já que essa vem se tornando cada vez mais essencial no meio docente, acadêmico e escolares.

Portanto, definimos a tecnologia digital como um instrumento que torna possível armazenar uma grande quantidade de informações que ficam disponíveis em vários formatos, podendo ser utilizada também para ensino aprendizagem proporcionando eficácia e agilidade nas pesquisas dos alunos e professores.

Referências

BOLOGNINI, Carmen Zink (2009).**O desafio para o professor a exemplo do filme '2001 Uma odisseia no espaço**, in: BOLOGNINI, C. M.; PFEIFFER, C. e LAGAZZI, S. (orgs.)

BOLOGNINI, Camen Zink (org.) **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. – (Série, Discurso e Ensino)

BRANDÃO, H. Nagamine. **Introdução à análise do Discurso**, Campinas, SP: Editora da Unicamp, Ed. 2004.

CASANOVA, Nicolle O materialismo histórico e a Análise do Discurso, 2009.Disponível em: <http://nbcasanova.blogspot.com.br/2009/12/o-materialismo-historico-e-analise-do.html>. Acesso em 21 de junho de 2016.

Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado de Letras.

LOUREIRO, Ana e ROCHA, Dina. **Literacia digital e literacia da informação - competências de uma era digital. <**http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/376.pdf>. Acesso em 29 de agosto de 2016.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso In: Mussalim, FERNANDA & BENTES , Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, vol. II, 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso, Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

SILVA, Cleunice Fernandes (2015)**Processo de autoria: o uso da ferramenta digital pixton na produção do gênero história em quadrinhos**

LEITURA DE CONTOS AMAZÔNICOS NA SALA DE AULA: NOSSA CULTURA, NOSSA LÍNGUA

[8]Elaine Cristina de Vasconcelos ALCÂNTARA
Universidade Federal do Oeste do Pará
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: Desenvolver habilidades de leitura e escrita é um desafio para o professor em sua prática pedagógica. Isto se acentua quando temos a transição para o 6º ano do Ensino Fundamental, pois os alunos passam por diversas transformações físicas, psicológicas, sociais, geográficas dentre outras. Se de um lado temos as dificuldades com leitura e escrita, de outro temos a ação pedagógica do professor, que em alguns casos, apresenta dificuldades em lidar com a produção escrita dos alunos. Uma forma de aproximar a prática de produção escrita dos alunos é utilizar textos regionais que compõe a literatura local e que não são tão presente no ambiente escolar. Moura (2005) discute a formação docente conectada às formas de pensar e de compreensão ser social, cuja linguagem prima pelo dinamismo, heterogeneidade instabilidades que exigem do docente, metodologias diversificadas. As memórias coletivas amazônicas guardam inúmeras narrativas que relatam o imaginário, o misticismo e o universo lendário valoriza a cultura local. Pretendemos, através de leitura de contos, contribuir na organização de ideias sobre o ser amazônida, possibilitar conhecimentos de leitura e interpretação textual e retextualizar o conto em outros gêneros. O objetivo do trabalho era desenvolver atividade de leitura e produção de textos, norteada pelo discurso multicultural de expressão amazônica e por estratégias didáticas, considerando os elementos linguísticos e extralinguísticos que agem na construção de sentido do texto. A proposta de trabalho foi desenvolvida com turmas de 6º ano em uma escola da rede Estadual em Santarém (PA).

Palavras-Chave: Leitura; produção textual; Amazônia

ABSTRACT: To develop reading and writing skills is a challenge for the teacher in your pedagogical practice. This is accentuated when we have the transition to the 6th year of Elementary school, because the students go through various physical, psichological, social, geographical transformations among others. If on one hand we have difficulties with reading and writing, on the other hand we have the pedagogical action of the teacher, who in some cases, presents difficulties to deal with the student's written production. A way of approaching student's writing practice is to use regional texts that make up local literature and are not so presente in the school setting. Moura(2005) discusses the teacher's formation connected to the ways of thinking and understanding being social, whose language excels the dynamism, heterogeneous instabilities that require of the teacher diversified methodologies. The Amazon collective memories save countless narratives that report the imaginary, the mysticism and the legendar universe values the local culture. Through the Reading of short stories, we intend to contribute to the organization of ideas about the amazonian being, to enable the knowledge of Reading and textual interpretation and to retextualize the short story in other genres. The work objective was to develop reading activity and text production, guided by multicultural discourse of amazonian expression. And by didactic strategies, considering the linguistic and extralinguistic elements that act in the construction of meaning

[8] Elaine Cristina de Vasconcelos Alcântara. Licenciada Plena em Língua Portuguesa pela UFPA e mestranda do ProfLetras. Professora efetiva das redes Municipal e Estadual em Santarém-PA. elainecristinavasconcelos@hotmail.com

of the text.The work proposal was developed with 6th grade classes at a state school in Santarém (PA).

KEYWORDS: *Reading; Text production; Amazon.*

Introdução

O ensino da língua foi por muito tempo associado e definido como o ensino da gramática, no seu sentido mais restrito e equivocado possível, com o uso de regras gramaticais, que definem o "correto" e o "errado" da língua. Até meados dos anos 70 o ensino se limitava ao uso e aplicação das regras gramaticais normativas. Era como se a língua portuguesa falada pela população brasileira fosse uma, e a Língua Portuguesa ensinada na escola fosse outra. O ensino era centrado na repetição, memorização e estudo das exceções das regras gramaticais. Com os estudos construtivistas e as pesquisas da Psicogênese da escrita, de Emília Ferreiro, já nos anos 80, a utilização da língua e a maneira como dela nos apropriamos foi repensada e consequentemente a prática docente também foi revista. A língua passou a ser vista como uma evolução natural, o que se difundia nas ideias de Chomsky e seus discípulos para os quais o desenvolvimento da linguagem, fruto de um programa inato preestabelecido, é um processo natural, acompanhado de amadurecimento gradual da criança (LUFT, 2006, p. 55). Nos anos 90 o ensino da língua sofreu uma mudança promissora e passou a ser associado ao trabalho com texto. A supervalorização da gramática, de suas regras de uso e exceções, cederam lugar cada vez maior para os estudos do texto. Apesar de o texto ser visto como ponto de partida e de chegada, sua função social ainda não estava em evidência, era um trabalho voltado do texto pelo texto, limitado a questões de compreensão/interpretação, por exemplo, ora para meras identificações de regras gramaticais ora para identificar classes de palavras. Este artigo apresenta reflexões sobre o ensino de língua através de textos, partindo da aplicação de uma sequência básica que segue as premissas descritas por Rildo Cosson em seu livro Letramento Literário, adotando textos regionais como textos base para o desenvolvimento da sequência. A sequência está em anexo a este artigo.

1. O ensino de língua portuguesa através de textos

Foi somente a partir de meados dos anos 90 e início o século XXI que o ensino de língua portuguesa começou a ser revisto com maior ênfase e a sofrer uma transformação, ainda que de forma lenta, tendo o contributo das Diretrizes Curriculares Nacionais, que implementaram os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). O texto passou a ser compreendido de fato como gênero textual, isso a partir dos estudos de Bakhtin que introduzia a função social das produções textuais. É evidente que no meio acadêmico outros estudos voltados para a utilização dos gêneros textuais em sala de aula já ocorriam, mas a prática docente em si ainda permanecia a mesma e poucos eram os gêneros textuais utilizados em sala de aula. Destarte a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa se modificava e com a introdução dos gêneros e de suas funções sociais; um novo olhar era atribuído ao ensino de língua materna. Contudo, essa mudança, embora fosse promissora, não atingiu de fato o espaço da sala de aula. O professor, apesar de querer a mudança na prática docente, não sabia como efetivá-la no cotidiano da escola. A relação entre a teoria aprendida na academia e a prática da sala de aula eram muito distante. Que texto escolher? Que conteúdos abordar? Como inserir os conteúdos programáticos no trabalho com os gêneros

textuais? Que gêneros textuais priorizar? Eram apenas alguns dos questionamentos que sempre nortearam as questões de mudança de paradigma no ensino de língua.

O ensino de língua através de textos tem sido objeto de pesquisa de alguns autores dentre os quais destacam-se: Luiz Percival Leme Brito, Wanderlei Geraldi, Marcos Bagno, Irandé Antunes, Magda Soares, etc. Todos concordam que o texto é o eixo norteador para o ensino de língua, contudo, apontam as dificuldades e entraves para que este trabalho ocorra de forma eficaz. Essas dificuldades vão desde a falta de habilidade do professor no trato com o texto, pois não foi formado para isto, até os entraves político-sociais que o capitalismo impõe a sociedade. Destacam-se nesse item a desvalorização do espaço da biblioteca, a carência de acevo literário, falta de formação continuada do docente para desenvolver atividades de leitura e escrita e no caso especial da Amazônia, a ausência de apresentações culturais nacionais como teatro que proporcionam o acesso aos bens de cultura. Considerando essas demandas e refletindo na nossa própria prática pedagógica, sempre nos incomodou tal situação e a atenção dada ao texto pelo texto. Surge dessas inquietações a proposta de trabalho que apresentaremos a seguir. Antes, contudo, é necessário considerar alguns pontos pertinentes para compreensão da proposta, os quais discorreremos a seguir.

2. Considerações gerais

Este artigo divide-se em duas sessões: a primeira é a apresentação de considerações teóricas que embaseiam a proposta de ensino que foi aplicada em sala de aula e que é resultado de reflexões das aulas da disciplina Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e escrita, ministrada no Profletras; a segunda consiste nos resultados obtidos com a aplicação da atividade empírica. A proposta adota com uma visão de Língua sustentada na base de interação entre professor e aluno, considerando-os parte de um processo educacional amplo, no qual, ambos aprendem e crescem juntos. O professor como orientador de um processo de aprendizagem, em que tanto o aluno quanto o educador constroem o saber educativo conjuntamente. É claro, que devido à experiência histórica, cultural e social que o professor tem, ele é o gerenciador da situação de aprendizagem. Entretanto, isso não dispensa de forma alguma considerar o sujeito que é o aluno. Considerando essa perspectiva de língua enquanto espaço de interação é que propusemos passos que podem ser aplicados em turmas do 6º ao 9º observadas as características de cada turma, faixa etária dos alunos, embora os resultados descritos a seguir tenham sido coletados em turmas de 6º ano.

Tomando às palavras de Moura (2006), as concepções de texto e gênero, nesta proposta, consideram a linguagem como prática simbólica, sem a qual não é possível transitarmos no universo biossocial. É, pois, no exercício das práticas textual-discursivas que damos mobilidades às nossas ações sociais e as validamos, de forma a alcançarmos nossos objetivos e intenções. (p. 146) Portanto, trabalhar com o texto, produzi-lo, observando as diversas manifestações de gêneros, é vital para o ensino de língua materna. A motivação, a apresentação e as próprias atividades propostas devem trazer ao aluno uma reflexão sobre a língua. Reconhecemos a complexibilidade que o ato de ler compreende e que para tanto diversos fatores linguísticos e extralinguísticos colaboram para construção de sentido do texto, bem como o esforço que o aluno-leitor realiza para dialogar e interagir com o texto.

Assim, o desenvolvimento de atividades de leitura e a familiaridade do aluno-leitor com o texto são determinantes para uma relação mais próxima entre eles.

> Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e á capacidade

> da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor é, portanto, aquele que agencia com outros textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. (COSSON, 2016. p. 27)

Quanto mais sentido o aluno constrói, mais interage com o texto e mais ainda se apropria dele, "por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade". (KOCK&ELIAS: 2015. P.19). Daí a importância de escolhas de estratégias de leituras adequadas a turmas específicas. Lembremos que as classes são sempre heterogenias, possuem ritmo e características específicas e que a intertextualidade está presente em todo e qualquer texto. Valorizar a cultura local é o nosso ponto de partida para essa proposta de ensino.

3. A literatura regional

3.1 Textos regionais

Como amazônidas, nossa proposta é partir de textos regionais, que fazem parte do cotidiano amazônico, como as lendas e mitos que nos cercam. Valorizar a produção literária amazônica em situações de ensino e aprendizagem aproximam o texto do aluno e pode facilitar o processo de construção de sentido no texto. Neste momento a formação docente faz toda a diferença, pois motivação, a apresentação e as próprias atividades propostas proporcionam ao aluno uma reflexão sobre a língua. A Amazônia é uma região muito importante para todo o mundo. Nela a fauna e a flora tem destaque mundial, pesquisas importantes nas áreas das diversas ciências ocorrem aqui. Indo na contra mão disso, temos uma população, em geral, muito carente social e economicamente, mas muito produtiva no que tange à literatura regional. A bela e riquíssima produção literária amazônica ainda não tem muito espaço no cenário nacional e por isso, não é tão conhecida como a literatura produzida no sul ou sudeste, por exemplo. Alguns fatores colaboram para essa situação de "isolamento literário" dentre eles estão: a condição geográfica, a distância dos centros culturais, fatores econômicos e sociais. Mesmo sem tanta produção escrita, impressa da literatura regional, ela se faz presente através das narrativas orais e de alguns autores que se destacam no cenário acadêmico e nacional como: Inglês de Sousa, Milton, Jussara Whitaker, Hatoun, Dalcidio Jurandir e Benedito Monteiro. As memórias coletivas amazônicas guardam inúmeras narrativas que relatam a rica e diversificada região, as crenças, o imaginário, o misticismo e o universo lendário que explica, envolve, e identifica o caboclo. Embora esses elementos façam parte de nossa cultura, raramente observamos atividades nas escolas locais que privilegiem o tema no sentido de valorizar, registrar, analisar, compreender a cultura local. Com isso, pretendemos, através de leitura de contos, contribuir na organização de ideias sobre o ser amazônida e nossa região, além de possibilitar conhecimentos de leitura, interpretação e produção textual. Dentre os autores citados anteriormente, destacam-se dois que tem produzidos textos de leitura rápida, dinâmica e que apresentam nossa cultura nos traços dos personagens centrais. São eles: Milton Hatoun e Jussara Whitaker. O texto objeto desta proposta de atividade de leitura e produção escrita é um dos contos de Jussara Whitaker.

4. Sobre a autora...

Jussara Saldanha Whitaker nasceu na cidade de Presidente Prudente, no estado de São Paulo, em 1954. Filha de brasileiros que era descendentes de ingleses. Viveu em São Paulo até os 18 anos. Socióloga, fez parte do Movimento Revolucionário Oito de Outubro, o conhecido MR8, que combateu a ditadura militar. Desde cedo militava por suas ideias e pelo que acreditava. Hoje é uma conceituada educadora do município de Itaituba. Veio para o Pará há 20 anos e se encantou com a culinária, beleza natural e cultura riquíssima da região. "O encontro de Zé Toleira com o boto safado" foi publicado em um *eBook* intitulado ***Verão com tacacá e outros pitecos***, disponível em mídia eletrônica. O conto apresenta a lenda do boto, talvez a mais conhecida das lendas amazônicas, mas com uma versão que difere da versão tradicional.

5. A intertextualidade

Na versão tradicional da Lenda do boto, temos uma moça virgem que vai a uma festa típica das regiões ribeirinhas - o puxirum, e um boto que se transforma em homem nas noites de lua cheia que enfeitiça, seduz e abandona a bela jovem à beira do rio. Nove meses depois nasce uma criança, filho do boto. Essa lenda é tão viva e presente na Amazônia, que muitas moças têm medo de tomar banho sozinhas no rio, sobretudo à noite. Existem regiões, mesmo o século XXI, em que mulheres afirmam que tiveram filhos do boto. O imaginário amazônico vai muito além da literatura, ele é vivenciado diariamente pela população amazônida. Apesar de toda a riqueza cultural e literária que a Amazônia possui, os textos regionais ainda são pouco trabalhados em sala de aula. Muitos professores da educação básica sequer conhecem tais textos. Assim, as atividades de leitura e escrita que são sempre um desafio para o professor em sua prática pedagógica, terminam cerceadas por textos literários clássicos do cenário nacional.

6. Por que o 6º ano?

Discutimos anteriormente a ausência dos textos regionais em sala de aula e a prática pedagógica do docente no trato com o texto e as dificuldades que se impõe a qualquer série. Contudo, ao trocar de nível de ensino, o aluno que termina o Ensino Fundamental menor e ingressa o Ensino Fundamental maior, além das dificultadas outrora citadas, necessitam de um trabalho específico, pois os alunos passam por diversas transformações físicas, psicológicas, sociais e geográficas dentre outras. Esses alunos têm em média onze anos de idade e estão entrando na puberdade. A mudança de série representa, para eles, muito mais que uma mudança de professor, pois encaram uma mudança hormonal, psíquica e social muito forte. É a chegada da adolescência. Outro dado apresentado pela escola onde a proposta de ensino foi aplicada foi o alto índice de reprovação de alunos do 6º ano, que chegara no ano anterior a quase 40% dos alunos. Não se pode desconsiderar todos esses fatores na preparação das atividades escolares, pois ensinar português é ensinar a língua e a língua faz parte do indivíduo, é um evento social. "A linguagem é uma característica própria do ser humano. Através dela expressamos nossos pensamentos, desejos e tudo o que nos rodeia. A expressão por meio das palavras revela a influência de vários outros textos e cultura que recebemos." (COSSON: 2016. p.16). Ela carrega quem somos e como somos. Se o professor acertar ao escolher a linguagem mais próxima que o adolescente compreende e através da qual interage e reflete sobre o meio em que vive, ele, o professor, terá uma aliada importante no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas em sala de aula.

7. A aplicação da proposta: algumas reflexões.

A sequência básica que constitui a proposta de trabalho com os textos regionais foi elaborada, em sua primeira versão, em conjunto com acadêmicos do PIBID/ UFOPA no ano de 2013. Desde então ela tem sido reformulada e adaptada às necessidades de cada turma nos últimos anos. E em 2016 ela foi reelaborada a partir das discussões do mestrado como citado outrora. A variação do texto-base tem ocorrido a cada ano, entretanto, o que foi utilizado nesta sequência tem por título *O encontro de Zé Toleira com o boto safado,* de Jussara Whitaker. As atividades descritas e comentadas foram desenvolvidas no ano de 2015 com alunos de 6º ano do turno matutino. Foram 3 turmas envolvidas com um total de aproximadamente 90 alunos. As atividades iniciaram em setembro e se encerraram na primeira quinzena de outubro. As turmas tinham características variadas, como se esperava e isso foi determinante no andamento da sequência, pois foi necessário respeitar o ritmo e os avanços de cada turma. Para efeito de análise e por respeitar os indivíduos envolvidos, as turmas serão nomeadas por número: turma 1, turma 2, turma 3. Nesta última aplicação apenas o professor de sala de aula conduzia as atividades, pois os acadêmicos do PIBID/UFOPA não estavam mais na escola.

A primeira etapa da sequência, a leitura propriamente dita, foi desenvolvida de formas diferentes. Enquanto as turmas 2 e 3 conseguiram realizá-las individualmente, a turma 1 teve de ter a intervenção do professor, pois era uma turma constituída pela ampla maioria de alunos repetentes e que não tinham disposição nem vontade de realizar a leitura. Nesta turma a introdução da leitura partiu de uma conversa informal sobre as lendas locais e a discussão de comportamento dos seres citados nas narrativas e necessitou da intervenção constante do professor na leitura oral feita pelos alunos. Alguns deles não conseguiam sequer decodificar sílabas complexas ou perceber a função dos acentos gráficos na leitura de palavras. Cada etapa demandava em média 90 minutos. As perguntas direcionadas auxiliaram na compreensão da linearidade do texto. Este momento foi concluído com uma breve roda de conversa sobre quem era a autora do texto e sobre o que tratava o texto. Na segunda etapa o multiculturalismo era o aspecto central a ser discutido. Ele aparecia no texto e era determinante para o desfecho da narrativa. Mesmo sendo um tema considerado amplo e complexo, ele foi absorvido pelos alunos e muitas hipóteses foram construídas por eles. Dentre as hipóteses que surgiram destaco: "Toleira quer dizer tolo, ele era tolo, trocou o amor pela riqueza", "o boto foi muito esperto, viu que não ia conquistar Toninha e tratou de dar um jeito nisso, enganou o Zé.", "a vontade de ter as coisas, já que ele (Zé) era preguiçoso, fez ele aceitar a proposta do boto". Já neste segundo encontro a construção se sentido iniciou concomitante a construção de pontes da intertextualidade. A terceira etapa visava o estudo da estrutura do texto narrativo. A releitura do texto foi feita pelos alunos, mas agora acompanhada pelo professor. Foi uma leitura compartilhada, em que cada aluno lê um trecho do texto. Após comentar a linguagem, típica do norte do Brasil, cada grupo de alunos recebeu uma "ficha técnica" para preencher que consistia na identificação dos elementos da narrativa (narrador, personagens, enredo, tempo, espaço, clímax), sem a abordagem teórica desses itens. Esse aporte teórico foi feito no final da atividade. Após esse preenchimento, o professor procedeu como escriba e foi a lousa branca mostrar como e o que era um fichamento. Nesta atividade a intenção era que professor iniciasse a atividade e que cada aluno desse sequência em seu caderno. Interessante que as turmas 2 e 3 mais uma vez se destacaram e conseguiram concluir o fichamento em seus cadernos. Já a turma 1 teve dificuldades em perceber a sequência lógico-temporal do texto, pois queriam destacar o que mais lhes interessou no texto. Além disso, alguns problemas na escrita ainda estavam em evidencia: a troca de letras *p/b, m/n, ão/m, ch/x, j/ ch, d/t*. O fato nesse item mais curioso foi um aluno que queria

escrever a palavra "*chamando*" e escreveu "*jamando*". Essa troca de letras ocorria todas as vezes que ele pensava em escrever palavras com *ch*.

Na quarta etapa as noções de intertextualidade (explícita e implícita) começaram a ser sistematizadas. A letra da música de Beto Paixão auxilia ainda mais na construção de sentido do texto. Foi uma atividade muito produtiva. Algumas constatações ficaram evidentes na fala dos alunos, como: "*na lenda do boto ele seduz a moça, porque ela não tava apaixonada por ninguém*", "*mas a Toninha tava. Ela amava Zé e o feitiço do boto não funcionava com ela*". Nesta mesma etapa a intertextualidade também aproximou o conto e outros gêneros com a temática afim. E como os alunos convivem com a pesca diariamente eles conseguiram fazer inferências. Nesta etapa uma discussão se acentuou sobre o último parágrafo do texto. Enquanto algumas turmas afirmavam "*a Toninha estava com olhos vermelhos olhando o rio, porque estava esperando o boto*", outros diziam "*ela tá chorando de arrependimento, porque não era mais feliz*". Na etapa 5 a atividade de retextualizar iniciou. Cada grupo de alunos escolheu um outro gênero para retextualizar o conto base. Nessa atividade diversos gêneros foram elencados e cada grupo escolheu um de modo a não se repetir o gênero em uma turma. Esta atividade perdurou por 2 encontros e os resultados foram muito positivos. A variedade dos gêneros foi o que chamou atenção, pois, as retextualizações ocorreram desde os gêneros mais comuns e familiares a eles como o reconto oral, o causo, a lenda, as histórias em quadinhos até os mais distantes e que surpreendentemente a estrutura do gênero era de conhecimento dos alunos como o anúncio publicitário, o poema, a paródia, o mapa mental, e organograma. A refacção textual foi um ponto importante, pois, a partir das orientações da professora, noções de concordância, regência e ortografia foram compreendidas pelos alunos sem a necessidade de repetições ou memorização de regras. Eles aprenderam a escrever escrevendo. A avaliação das atividades realizadas na sequência básica tiveram o processo como ponto de partida. A Avaliação diária do progresso dos alunos ocorreu através de anotações e de diário de bordo em que as impressões da resposta dos alunos foram registradas. Além dos elementos linguísticos, os fatores extralinguísticos também foram considerados na avaliação. A melhora na prosódia, na leitura, na produção escrita, na desenvoltura artística (em alguns casos) foi notoriamente um avanço na vida secular e escolar dos alunos. A atividade de culminância das atividades foi um sarau. O sarau foi um evento que marcou a escola, pois foi o primeiro sarau da escola e chamou atenção de alunos de outras turmas para a leitura do texto.

8. Considerações finais

Quando se fala no déficit de leitura e escrita que assola o Brasil nas últimas décadas, parece comum encontrarmos alunos no 6º ano do Ensino Fundamental que não lê ou escreve como o esperado para a série. A formação desse aluno – leitor está intimamente ligada à escola, que é o espaço de aprender e sistematizar conceitos. A escola então tem falhado? Acredito que não. Mas a escola e o professor também têm papel determinante na mudança dessa realidade. As pressões sociais, as políticas públicas e a imersão em uma cultura capitalista de alienação social têm sucumbido às tentativas de transformar o leitor passivo em um leitor ativo. A atividade que aplicamos e que resultou neste artigo consiste em uma tentativa de "ir contra essa corrente" e proporcionar ao aluno o pensar sobre o texto, e mais que isso, de pensar sobre si mesmo, sobre o ser social que é e que vive em uma região tão rica de natureza e tão afastada de tudo, que é a Amazônia. A literatura tem esse papel, de trazer arte e reflexão a todo ser. Reconhecer a importância da literatura na vida do indivíduo é o primeiro passo para que o acesso à literatura seja visto como um direito como defende Antônio Cândido na obra Direito à Literatura. Os textos literários servem tanto para nos alimentar o espírito, quanto para auxiliar nas atividades escolares de leitura e produção oral e/

ou escrita. Constituem um material riquíssimo que se bem utilizado pelo professor, pode ser um suspiro de saúde em meio ao mundo que nos cerca.

Referências

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. 1997. **A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, Mercado de Letras /ALB, 288 p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo, Contexto: 2016.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCK&ELIAS, Ingedore Villaça & Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. Contexto. São Paulo: 2015.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo. Ática: 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala Para a Escrita: Atividades de Retextualização**. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MOURA, Helliud Luiz Maia. **Guia Pedagógico do Professor. Projeto Rádio pela Educação**. Santarém-PA, v. 10, p.145-154. Halley Gráfica e Editora, 2006.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. ISBN 978-85-8299-029-2. IFPR: 2015

SILVA. Leilane Ramos. **Política e ensino de língua materna no Brasil: transitando entre o ideal e o possível.** Ano 5, v. 12, jul-dez de 2010 – ISSN 1980-8879.

SOARES, Magda. **Que professores de português queremos formar?** Niterói: Movimento, 2001.

Anexo: <u>Proposta de atividade: nossa língua, nossa cultura.</u>

Texto base: O encontro de Zé Toleira com o boto safado, de Jussara Whitaker.
Série: 6º ano
Disciplina: Língua Portuguesa
Textos auxiliares:
Lenda do boto- versão tradicional
Dança da mata – música de Beto Paixão
Reportagem sobre pesca (sugestões)
www.ipea.gov.br/desafios/
www.embrapa.br/tema-pesca-e-aquicultura
www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/04/regiao-norte-lidera-extrativismos-vegetal-e-mineral
www.comciencia.br/reportagens/litoral/lit08.shtml

Tempo de duração: 2 meses

Materiais necessários: textos xerocados, papel A4, canetas, cartolinas, etc.

Objetivo geral
Desenvolver atividade de leitura e produção de textos a partir de textos regionais, norteada pelo discurso multicultural de expressão amazônica e por estratégias didáticas, considerando os elementos textuais e extralinguísticos que agem na construção de sentido do texto tais como aspectos da cultura, amazônica, crendices popular e lendas dentre outros.

Objetivos específicos

- Ler contos de expressão amazônica;
- Estabelecer encontros e diferenças entre o texto base e a versão tradicional da lenda do boto;
- Contextualizar o conto escolhido, época de produção, autor;
- Identificar os elementos lendários das narrativas investigadas;
- Observar os recursos linguísticos presentes nas estruturas do texto, e expressões regionais aparentemente desconhecidas;
- Discutir relações de consumo presente no texto e o desenvolvimento econômico da Amazônia;
- Tecer comentário a respeito do tema "Multiculturalismo";
- Mostrar como essa temática é apresentada nas narrativas;
- Reconhecer os elementos de estruturação do conto;
- Retextualizar o texto base em outros gêneros textuais;
- Explorar a intertextualidade presente no texto-base;

Procedimento metodológico
Etapa 1
A primeira etapa consiste na leitura do texto base. A sugestão é que esta leitura seja feita de forma silenciosa pelos alunos. Após a leitura silenciosa o texto deve ser lido pelo professor ou pelos alunos da turma com os elementos da prosódia, tais como: entonação e pontuação. Se o professor preferir pode escolher outra forma de segunda leitura. Para auxiliar o trabalho docente temos como sugestões as seguintes perguntas:

1. No título do texto encontramos a expressão "boto safado". Por que a autora atribuiu essa característica ao boto?
2. O que os pescadores acreditavam ser o motivo para a falta dos peixes?
3. A autora descreve no texto que "de toda a colônia, Zé Toleira era o mais preocupado" com a presença dos botos. Qual o motivo da grande preocupação de Zé Toleira?
4. Como ocorreu o encontro de Zé Toleira com o Boto safado?
5. Por que Zé Toleira fica enraivecido com o Boto?
6. Em certo momento da narrativa encontramos a passagem: "Zé Toleira não pode permitir o abuso, fica entre os dois desafiando o sujeito". Quem era o sujeito? Por que Zé não o reconhece?

Ressalto que tais perguntas servem como direcionamento, não são fechadas podendo dar voz ao aluno para que ele questione também o enredo da narrativa. Após o momento de leitura o professor deverá contextualizar o texto – base enfatizando a época de produção e a autora. Para tal apresentamos um aporte teórico na sessão introdutória dessa proposta de trabalho.

Etapa 2
Na segunda etapa o professor irá direcionar questões que discutam o Multiculturalismo. Essa discussão pode ocorrer em dois momentos: primeiramente oral, de forma a discutir todas as perguntas sem uma separação didática clara. E em um segundo momento, em grupos pequenos de alunos que após discutirem as questões terão de responder uma delas de forma escrita a fim de socializa-la no final da atividade com as demais equipes.
É interessante também promover um debate sobre multiculturalismo ou ainda realizar uma pesquisa fora do ambiente escolar. Para aqueles professores que têm dificuldade em conceituar o multiculturalismo, temos um breve conceito ao final esta etapa. Sugestões de perguntas norteadoras:

✓ Que culturas se evidenciam no texto "O encontro de Zé Toleira com o boto safado", de Jussara Whitaker?
✓ Em que momentos do texto essas culturas aparecem?
✓ O próprio apelido do personagem principal tem a noção implícita de uma cultura, de uma forma de ser? Qual? Como isso se constrói no texto?
✓ Qual das formas de cultura se sobressai no desfecho do texto? Por que você acha que isso ocorre?
✓ Quais as consequências reais que essas duas culturas apresentam o texto?

Multiculturalismo: O termo multiculturalismo se refere a uma pluralidade cultural que convive de forma harmônica. O termo costuma ser utilizado em alguns estudos antropológicos e sociológicos que tenta explicar como as sociedades que possuem um acervo cultural tão diferente convivem entre si. Este tipo de circunstância esteve presente no passado com vários resultados a serem observados, mas também pode ser explorado de forma significativa hoje. De fato, a globalização pode ser entendida em grande parte como um processo de inúmeras culturas que interagem entre si. Com o tempo, vamos saber onde esta situação pode chegar, mas no momento ela se encontra presente e suas consequências podem ser especuladas do ponto de vista positivo como também do negativo.

Etapa 3
Esta etapa se destina a estudo da estrutura do texto, em especial do conto e suas características específicas. O conto é um texto narrativo e como tal possui os elementos da

narrativa (narrador, enredo, personagens, tempo, espaço, clímax). Sua característica central é ser curto, com um só clímax e em geral é mais conciso. O ideal é que seja lido do começo ao fim em uma única leitura. Possui uma linguagem mais acessível e geralmente conta um fato inusitado. A sua origem ocorre concomitante ao surgimento da humanidade e a sua necessidade de contar histórias. No Brasil, sua origem na forma escrita é atribuída ao Romantismo-Realismo, com Machado de Assis.

A atividade proposta inicia com a identificação dos elementos da narrativa no conto base. Pode ser proposto que os alunos, no coletivo, preencham um quadro (em uma cartolina ou papel similar) com os elementos da narrativa e que este quadro fique em lugar acessível na sala de aula. Após essa sistematização o professor pode introduzir a noção de Fichamento pedindo aos alunos que se organizem em duplas ou em trios para produzirem um fichamento do texto base. Nesta atividade o professor deve explicar o que é, para que serve o fichamento e deve inicia-lo no quadro branco da sala de aula e solicitar que os alunos dêem continuidade a ele. Com esta atividade o professor poderá observar se os alunos conseguem perceber a sequência lógico- temporal do conto.

Etapa 4

Esta etapa inicia com a letra da música "*Dança da mata*" de Beto Paixão, muito conhecida no Pará. Após ouvir a música, o professor conduzirá a atividade de intertextualidade, distribuindo também outros textos chamados nesta proposta de textos auxiliares (www.ipea.gov.br/desafios/ www.embrapa.br/tema-pesca-e-aquicultura/ www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/04/regiao-norte-lidera-extrativismos-vegetal-e-mineral / www.comciencia.br/reportagens/litoral/lit08.shtml) para que os alunos percebam em quais pontos e/ ou temáticas eles se encontram e nos quais eles de diferem. Cada equipe de aluno pode receber um texto auxiliar diferente para realizar a atividade e socializá-la em forma de quadro ou de organogramas, conforme orientação do professor. A intertextualidade é um elemento constituinte e constitutivo do processo de leitura- escrita e compreende as diversas maneiras pelas quais o texto é recebido pelo leitor considerando os elementos e conhecimentos dos interlocutores (KOCK&ELIAS: 2015, p. 86) a característica de qualquer texto, pois, segundo Bakhtin (1992:291) cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.

Etapa 5

Após as discussões anteriores construídas em sala de aula e a percepção do discurso cultural presente no texto base, o professor iniciará a atividade de retextualização. Para tal é necessário esclarecer ao aluno o que consiste retextualizar. Esclarecido o conceito, o professor irá organizar os alunos em grupos, conforme o número de alunos da classe, para que cada grupo retextualize o texto base. São sugestões de gêneros para a retextualização: a crônica, causo, relato, pois são mais próximos da oralidade e têm semanticamente um elo com o texto-base. Contudo, também podem ser considerados os gêneros: poema, história em quadrinho, anúncio publicitário, paródia, filme, teatro, repente, desenhos, recorte e colagem, etc. o ideal é que este processo ocorra na sala de aula com a supervisão do professor. Organizados os grupos o professor solicitará que ao fazer a retextualização, cada grupo insira no texto final a percepção do grupo sobre o texto.

O que é retextualizar? Alguns chamam de refacção e reescrita, observando alguns elementos na análise de um texto para outro. A Retextualização também pode ir além do que isso. Não é uma atividade meramente mecânica, de transformar um texto em outro. Longe de ser uma mera transcrição, a Retextualização envolve procedimentos complexos. Atividades

de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis,* estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2010, p. 48)

Etapas 6 e 7

Após as discussões anteriores construídas em sala de aula e a percepção do discurso cultural presente no texto base, o professor iniciará a atividade em grupo para retextualização. São sugestões de gêneros para a retextualização: a crônica, causo, relato, pois são mais próximos da oralidade e têm semanticamente um elo com o texto-base. Contudo, também podem ser considerados os gêneros: poema, história em quadrinho, anúncio publicitário, paródia, filme, teatro, repente, desenhos, recorte e colagem, etc. O ideal é que este processo ocorra na sala de aula com a supervisão do professor. Organizados os grupos o professor solicitará que ao fazer a retextualização, cada grupo insira no texto final a percepção do grupo sobre o texto. A presente proposta busca apresentar a retextualização como um recurso que o aluno sob a orientação do professor, observe, analise, contextualize, verifique seu texto mais detalhadamente, e de acordo com o gênero solicitado possa dar vida a um novo gênero. Partimos do conto e este pode gerir outros gêneros, esse processo de transformação pode ser riquíssimo, aproveitando inclusive os textos orais que os próprios alunos dominam com muita eficiência.

Etapa 8

Esta etapa consiste na socialização das produções realizadas pelas equipes. As apresentações podem representar um momento especial na escola para que se dê visão a produção do aluno. Ela pode ocorrer de diversas formas, dependendo dos gêneros escolhidos pelas equipes. São sugestões para esta etapa: saraus, seminários, blogs para exposição de textos reescritos, mostra literária, mural, painel, apresentações no pátio da escola, feiras diversas, etc.

Avaliação

Dependendo da dinâmica da sala de aula e da postura do professor, a avaliação pode ocorrer de algumas formas diferentes, dentre as quais se destacam: 1.avaliação oral de todos os envolvidos; 2.coleta de depoimentos em vídeos dos alunos e professores envolvidos (que poderão ser assistidos por todos); 3. ser processual na qual professor observa a evolução na oralidade e escrita do aluno nos momentos de comunicação; 4. pode ser escrita apontando pontos positivos e negativos da atividade; pode ser em forma de portfólio dos trabalhos dos alunos, etc.

LETRAMENTO MIDIÁTICO ESCOLAR: RÁDIO ESCOLA CÂNDIDO PORTINARI / TAPURAH – MT

Izabel Jacinta Magni HINRICHS
Patrícia RODRIGUES[9]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: O presente artigo possui como temática a rádio escola e o exercício da cidadania e como metodologia a educomunicação, que une dois campos do saber – a comunicação e a educação – tendo como foco o processo e a ação. Apresenta o relado de uma experiência com rádio na escola, desenvolvida em todo o Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Cândido Portinari. O projeto da rádio promoveu a articulação de diversas áreas do conhecimento, abordando assuntos e questões do cotidiano, estilos de músicas, recados, informações e alguns aspectos culturais que contribuem para formação dos indivíduos da comunidade. O trabalho proporcionou uma troca de experiências, que foram de suma importância tanto para os alunos, quanto para toda a comunidade envolvida no processo. Conclui-se que é possível melhorar a qualidade do trabalho educativo, quando aproveitamos e utilizamos as mídias de que a escola dispõe, possibilitando aos educandos desenvolverem habilidades, opiniões e conhecimentos. Ao criarem programas e quadros radiofônicos e seções de diferentes editorias, os estudantes entram em contato com uma diversidade de gêneros textuais, com atividades significativas de linguagem em um espaço para criar novas formas e gêneros, considerados po Baltar (2006) como gêneros textuais midiático-escolares.

PALAVRAS-CHAVE: rádio escola; educomunicação; cidadania.

ABSTRACT: *The present article has as a theme the radio school and the exercise of citizenship and as methodology the educommunication, which joins two fields of knowledge - communication and education - focusing on the process and the action. It presents the report of an experience with radio in the school, developed in all Elementary and Middle School of the Cândido Portinari State School. The radio project promoted the articulation of several areas of knowledge, addressing daily issues and issues, styles of music, messages, information and some cultural aspects that contribute to the formation of individuals in the community. The work provided an exchange of experiences, which were of paramount importance to both the students and the entire community involved in the process. It is concluded that it is possible to improve the quality of educational work, when we take advantage of and use the media available to the school, enabling students to develop skills, opinions and knowledge. By creating radio programs and pictures and sections from different publishers, students come into contact with a variety of textual genres, with meaningful language activities in a space to create new forms and genres, considered by Baltar (2006) as textual genres of media- school children.*

KEYWORDS: *School radio; educommunication; citizenship.*

[9]Professora de Língua Portuguesa efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, na Escola Estadual Cândido Portinari - Tapurah. Licenciada em Letras (UNIR), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (FUNPAC). Mestranda do Profletras (UNEMAT-Sinop). E-mail: prof.patriciarodrigues01@gmail.com.

Introdução

A escola deve reorganizar-se, pautando-se por projetos de letramentos múltiplos que, dando conta dessa complexidade, proporcione a seus estudantes e professores, condições para se desenvolverem enquanto sujeitos criativos, autônomos e protagonistas da sociedade em que vivem. Os projetos de letramento segundo Kleiman (2000, p.238) são:

> [...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade [...]

Esses projetos, ao mesmo tempo em que devem levar em considerações diferentes mundos de letramento, devem também se preocupar com os processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos, para que possam reconhecer e usar os gêneros textuais/discursivos que movimentam e surgem dessas práticas. É dessa forma que a implantação de rádios escolares como projetos de letramento, podem contribuir para o acesso dos estudantes às práticas dos textos midiáticos, bem como proporcionar e estimular o surgimento de novas práticas nessa esfera discursiva.

A educação escolar e a comunicação eram consideradas áreas diferentes, com especificidades próprias, papéis e funções bem definidas. Porém, a partir das necessidades da sociedade, criou-se um campo que une essas duas áreas: educomunicação, que é a junção dos termos educação, comunicação e ação. O domínio dessa junção, mais do que um objeto a ser investigado, é um espaço de questionamentos, de busca de conhecimentos e construções de saberes. Uma maneira participativa de unir a educação e a comunicação, onde podemos encontrar um potencial espaço de saberes, é através da rádio escola, onde estaremos unindo um campo interdiscursivo e interdisciplinar para a transmissão de conhecimentos de interesses da comunidade.

No campo da educação, especificamente no que diz respeito à linguagem, muitos pesquisadores têm reconhecido a importância de trabalhar o discurso da mídia na escola. Os primeiros trabalhos no Brasil foram propostos em relação ao estudo do jornal na escola (FARIA, 1996), e do jornal da escola (BALTAR, 2006) e, mais recentemente, têm surgido trabalhos que versam sobre tevê (BELLONI, 2002), rádio (BALTAR et al., 2009), cinema (BOLOGNINI, 2007) e internet na escola (SOBRAL, 1999). Neste contexto estão alguns pontos básicos da reflexão sobre o espaço onde se encontram comunicação e educação. A intercessão dos dois campos reconfigura o cenário da escola, dando-lhe novo significado. A rádio escola pode ser um espaço onde a educomunicação se faz presente com toda a sua riqueza: várias práticas emancipatórias dialógicas; trabalho coletivo; temas problematizados. E é através dessa materialidade discursiva que se constitui a subjetividade de cada um.

A rádio interna traz para dentro da escola a cultura dos alunos, especialmente aquela gerada pelos meios de comunicação de massa. Isso permite conhecer seu gosto, as ideias com as quais entram em contato, os assuntos que os interessam e as atividades que os entretêm. É possível, através da rádio escola, conhecer o que povoa o imaginário dos alunos. Isto pode facilitar a comunicação entre alunos e professores compondo um ambiente escolar permeado de humanismo e solidariedade. O rádio na escola funciona como um instrumento de ampliação das possibilidades de crítica e de intervenções no contexto de vida da comunidade escolar, visto que a discussão/colaboração/realização da programação a ser veiculada, através da rádio, conta com a participação de todos os que frequentam a escola (MIRANDA, 2007).

A rádio escola pode trazer outros benefícios ao aluno, entre eles: aprender a ouvir a própria voz; produzir conteúdo e responsabilizar-se pelo o que anuncia e comenta; vivenciar,

de forma criativa, as etapas de produção, circulação e recepção de mensagens educacionais. Mas o rádio por si só não consegue melhorar a educação. É preciso a integração de um projeto que viabilize a procriação da escola como um espaço de troca mútua de informações.

Diante disso, apresenta-se um projeto desenvolvido na Escola Estadual Cândido Portinari – Tapurah / MT, que propiciou revelar um novo olhar do discente para com a construção do seu conhecimento, no sentido de agente construtor, ao invés apenas de receptor de informações.

Experiência com rádio na escola:

Acredita-se que a comunicação seja um fator importante no processo educativo e que a mediação dos dois campos deve ser construída enquanto valor ético e estético. No processo de construção e veiculação da programação da rádio escola os alunos descobrem que o respeito às diferenças e a valorização do outro são elementos fundamentais nos projetos geradores de transformação social se faz presente e é esta possibilidade que enriquece o processo colaborativo/educomunicativo presente na rádio escola.

Percebe-se que as escolas que utilizam meio radiofônico, têm o potencial de aceitabilidade, principalmente, por parte do público infanto-juvenil e possibilita o exercício do direito à liberdade de expressão.

Baltar et al. (2009, p.27) sugere a construção de mídias próprias e adequadas a cada comunidade escolar e enfatiza as diferentes fases e sujeitos que devem integrar esse processo:

> Uma mídia da escola que se configure como decorrência de atividades significativas de linguagem, em que os sujeitos envolvidos em sua construção (estudantes, professores, pais e funcionários) possam agir como atores capazes e responsáveis, decidindo como e, sobretudo, o que querem comunicar: a pauta, os tipos de programas, o formato dos quadros, as trilhas sonoras, os gêneros de texto, as estratégias de locução, etc.

O autor destaca a importância da participação de toda comunidade escolar ao longo desse processo educomunicativo. O desenvolvimento destas práticas educomunicativas auxilia na construção identitária de cidadãos com uma visão ampliada de mundo, mais comprometidos, engajados e socialmente responsáveis, principalmente no âmbito escolar onde estão inseridas as pessoas em fase de crescimento, aprendizado e desenvolvimento pessoal.

O desenvolvimento do projeto da Rádio Escola Cândido Portinari, iniciou a partir da doação de equipamentos para a montagem da rádio pela SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) por intermédio da então secretária de educação Rosa Neide Sanches para a escola. A rádio foi implantada em julho de 2011, e os primeiros coordenadores foram a diretora e vários alunos que tiveram a oportunidade de participarem de curso de formação, assim coordenando seus turnos.

Quando começa o intervalo em todos os turnos (matutino, vespertino e noturno) os estudantes da Escola Estadual Cândido Portinari, sabem que terão novidades. Isto porque ouvirão mais uma edição do programa de rádio informativo e educativo desenvolvido por eles mesmos. Quem coordena o projeto é professora Patrícia Rodrigues de Língua Portuguesa, responsável por orientar os alunos durante todo o processo de criação. O Primeiro passo é a inscrição e seleção dos alunos interessados em participar do projeto. Acontece, então, uma oficina para que todos possam conhecer o funcionamento de uma rádio escola e subsequente a divisão das tarefas: sub-secretários, secretários, DJ´s, locutores e repórteres.

O maior desafio é fazer com que todos participem ativamente de todas as etapas do programa, pois há 12 alunos em cada equipe. Todos os dias são apresentados 03 programas com 15 minutos de duração, nos períodos matutino, vespertino e noturno com a participação de alunos do 3º ciclo do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. As diversas programações são escolhidas após uma pesquisa realizada pelos sub-secretários em toda a escola e os temas mais votados são trabalhados na rádio. Entre eles jornalístico, esportivo, interativo, cultural, sertanejo, humorístico, infantil e gospel.

Cada equipe reúne-se para organizar os seus programas, nomearem e distribuírem funções. Os programas ficam assim divididos e além da programação diária, sempre com assuntos atuais, também, desenvolveram-se alguns trabalhos especiais como: Programas Jornalísticos (Boletim Informativo/Informações Gerais): trouxe informações atualizadas da semana e finais de semana; entrevistas com professores da escola e também profissionais de outras áreas sobre Raiva Humana, Drogas, Amamentação, ENEM, Bullying; Programas Esportivos (Portinari Esporte Clube/Maníacos por Esporte/Esporte Mania): apresentou informações sobre os principais campeonatos nacionais, estaduais, regionais e municipais; mostrou os principais esportes, suas regras, premiações e esportistas brasileiros e internacionais; Programas Sertanejos (Modão Sertanejo/Sintonia Sertaneja/Paradão Sertanejo): trouxe informações semanais sobre os principais cantores e ritmos sertanejos nacionais e internacionais; convidou artistas do nosso município para se apresentarem na Rádio; entrevistou os artistas que participaram da ExpoTapurah 2012; realizou um concurso de paródias baseadas em música sertaneja; Programas Interativos/Culturais (Intercultural/Parada Obrigatória/Ligados no Recreio): apresentou as principais datas comemorativas do ano; coordenou o Ato Cívico Municipal de 07 de setembro; realizou vários QUIZZ com a participação dos alunos que respondiam as questões propostas sobre variedades e recebiam premiações; comemorou a Semana Farroupilha; entrevistou os candidatos a MISS e MISTER – Cândido Portinari 2012; entrevistou o Happer C$ Black Out; Programas Humorísticos (Conexão no Ar/Só Alegria/Tô rindo à toa): apresentou piadas, estórias engraçadas, charadas, Rádio-Novela: As Empreguetes; Programa Infantil (Hora da Criança): apresentou as principais músicas infantis modernas e antigas; os alunos participavam cantando e declamando poemas na Rádio; apresentação de rádio-teatro com histórias infantis; charadas; QUIZZ com perguntas sobre histórias infantis; Programa Gospel (Melodya Gospel): apresentação das principais músicas gospel brasileiras bem como a biografia de seus cantores; realizou o Concurso Astro e Estrela Gospel; Programa Religioso com a apresentação do Frater Betão e a Professora Jussilene que toda segunda-feira traz mensagem de otimismo e de amor para que comecemos bem semana; Foram proporcionadas homenagens aos participantes das Olimpíadas de Língua Portuguesa (03 alunos selecionados para a etapa estadual), de História (03 alunas selecionadas para as finais na UNICAMP) e de Matemática (vários alunos foram selecionados para a 2ª Fase).

Um projeto grandioso que atingiu toda a comunidade escolar, que sempre que necessário o utilizava para dar recados, fazer convites, esclarecimentos sobre quaisquer assuntos de relevância para os alunos. Promoveu a valorização da comunidade estudantil e interação social, auxiliando no resgate da autoestima dos alunos, através da notícia verdadeira e com qualidade, através da música, das manifestações culturais e do incentivo à participação nas atividades realizadas pela escola dando pleno apoio no cumprimento de uma das funções sociais inerentes à escola: desenvolvimento do potencial do educando.

O projeto produziu vídeos, fotos, áudios e todos os programas e gravações de entrevista estão arquivados juntamente com as fichas dos alunos e suas progressões escolares.

Considerações Finais

Os resultados desse projeto apontam para uma sensível ampliação do nível de compreensão dos estudantes acerca do ambiente discursivo midiático radiofônico, acompanhado de uma sensível conscientização dos professores sobre as vantagens de realizar um trabalho alicerçado em práticas letradas situadas – atividades de linguagem significativas, com poder de transformação nos modos de agir dos participantes do processo. A rádio escola apresenta-se como uma ferramenta fundamental na formação para os direitos humanos e de cidadania, uma vez que fomenta a construção dos espaços coletivos através da democratização do acesso e da liberdade de expressão.

Os maiores desafios encontrados, foram a dificuldade de inserção do trabalho com a rádio no planejamento das atividades curriculares dos professores da escola e, de outro lado a reedição dessas atividades para que pudessem tomar forma de projetos de letramento midiático de fato, no sentido da consolidação da mídia dentro do espaço discursivo escolar.

Para os estudantes, diante de novos discursos, verificou-se que a maioria dos sujeitos envolvidos apresentaram graus muito bons de desenvolvimento de sua competência discursiva, avanços em termos de domínio dos gêneros textuais midiático-escolares – orais e escritos -, com consciência para efetuar transformações e criar novos discursos por meio da mídia da escola.

No que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais que emergiram dessas atividades é possível dizer que tanto os estudantes quanto os professores passaram por uma transformação, por isso, considera-se que o trabalho desenvolvido é de grande valia para o empoderamento comunicacional e aquisição do saber midiático por alunos de escola pública.

A educomunicação é uma potencial ferramenta na formação escolar para o aprendizado das mídias, contribuindo no crescimento cidadão desses alunos. Entende-se que o projeto desenvolvido pode ser compreendido como um facilitador no acesso e democratização dos meios influenciando no crescimento pessoal e coletivo desses jovens. Mas destaca-se que esse aprendizado é inicial e deve integrar um processo continuo, por isso, sugere-se que esse trabalho seja o alicerce para outras atividades educomunicacionais que venham a ser realizadas na Escola Estadual Cândido Portinari.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais:** uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: 2006.

_____. **Rádio escolar:** uma experiência de letramento midiático. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. et al. **Rádio escolar:** letramento e gêneros textuais. Caxias do Sul:2009.

BELLONI, M.L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo: Loyola, 2002.

BOLOGNINI, C.Z. **Discurso e ensino:** o cinema na escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

FARIA, M.A. **O Jornal de sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1996.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

MIRANDA, G.S. **Currículo e Cotidiano:** Os usos dos sujeitos praticantes na/da Radioescola Clóvis Borges Miguel. Vitória, ES 2007. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal do Espírito Santo.

SOBRAL, A. **Internet na Escola:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

LETRAMENTOS EM TEMPO DA COMUNICAÇÃO UBÍQUA NAS VOZES DOS LICENCIANDOS DE LETRAS NA MODALIDADE À DISTÂNCIA[10]

Wendell Camilo Deposiano[11]
Albina Pereira de Pinho Silva[12]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: Em tempos de comunicação ubíqua, os Letramentos extrapolam os usos sociais da escrita e da leitura, por isso exige a apropriação de novas habilidades cognitivas, produção de textos de diferentes gêneros de discurso que emergiram com a revolução da era digital; o uso das linguagens híbridas; a leitura de textos com as referidas linguagens, hipertextos, respondem aos desafios que a hipermídia impõe para as pessoas, sobretudo para o estudante na construção do conhecimento (SANTAELLA, 2013). Sintoma desse contexto cibercultural é a *M-learning*, uma modalidade de ensino que pode transpor tempo e espaço. A virtualização do tempo e do espaço implica romper com a própria dinâmica do modelo de educação empirista, em que todos devem realizar a mesma atividade, ao mesmo tempo e no mesmo lugar. Inserir as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no contexto da *M-learning* implica em mudanças profundas na concepção de educação, de conhecimento, de ser humano, de currículo, de avaliação da aprendizagem, de materiais didáticos e, sobretudo, nos modos de interação com os eventos de leitura e escrita em tempos da comunicação ubíqua. A M-learning potencializada pelas TDIC pode promover a inclusão social, digital, como também a imersão desses licenciandos em novas práticas de letramentos, frente às atuais demandas dos sistemas escolares, onde esses profissionais futuramente atuarão como agentes letradores, visto que esses têm como desafio engendrar mediação pedagógica que ajude os estudantes no processo de compreensão da leitura dos textos didáticos de suas respectivas disciplinas. Posto isso, questiona-se: quais são os eventos de leitura e produção textual promovidos na formação dos licenciandos do Curso de Letras na Modalidade *M-learning* ofertado em quatro instituições-polo de Educação *M-learning* situadas nas regiões norte e noroeste do estado de Mato Grosso? Como essas produções são mediadas pedagogicamente pelos agentes letradores no processo de formação em tempos de comunicação ubíqua? Em face a esses questionamentos, a pesquisa tem como objetivo analisar os diferentes eventos de letramentos (leitura e escrita) promovidos na formação dos licenciandos do curso de Letras e, ao mesmo tempo, compreender as estratégias de mediação pedagógica promovidas nesse percurso dadas às inúmeras possibilidades de uso das TDIC nos atos de comunicação e produção. O estudo fundamenta-se no método de pesquisa qualitativa-interpretativista associada ao uso de questionários com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de mapear os eventos de aprendizagem da leitura e escrita e como os agentes letradores fazem a mediação pedagógica em contexto formativo via *M-learning*.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos; *M-learning*; comunicação ubíqua.

[10] Agência de Fomento: CAPES
[11] wendellcamillo@yahoo.com.br
[12] albina@unemat.br

***ABSTRACT**: In times of ubiquitous communication, the literacies extrapolate the social uses of writing and reading, so it requires the appropriation of new cognitive skills, the production of texts from different genres of discourse that emerged with the revolution of the digital age; The use of hybrid languages; The reading of texts with those languages, hypertexts, respond to the challenges that hypermedia imposes on people, especially the student in the construction of knowledge (SANTAELLA, 2013). Symptom of this cyber-cultural context is M-learning, a modality of teaching that can transpose time and space. The virtualization of time and space implies breaking with the very dynamics of the model of empiricist education, in which everyone must perform the same activity at the same time and in the same place. The introduction of digital information and communication technologies (TDIC) in the context of M-learning implies profound changes in the conception of education, knowledge, human beings, curriculum, appraisal of learning, teaching materials and, above all, modes Of interaction with the events of reading and writing in times of ubiquitous communication. M-learning enhanced by the TDICs can promote social and digital inclusion, as well as the immersion of these graduates in new literacy practices, in face of the current demands of school systems, where these professionals will act as signaling agents in the future, since they have a challenge Engender pedagogical mediation that helps students in the process of understanding the reading of the didactic texts of their respective disciplines. Thus, we ask ourselves: what are the events of reading and textual production promoted in the training of graduates of the Course of Letters in the M-learning Mode offered in four M-learning Education institutions located in the north and northwest regions of the state of Mato Grosso? How are these productions mediated pedagogically by the signaling agents in the formation process in times of ubiquitous communication? In the face of these questions, the research aims to analyze the different events of literacy (reading and writing) promoted in the training of graduates of the course of Literature and, at the same time, understand the strategies of pedagogical mediation promoted in this route given the innumerable possibilities of use of TDIC in communication and production acts. The study is based on the method of qualitative-interpretative research associated to the use of questionnaires with objective and subjective questions, in order to map the learning events of reading and writing and how the agents do pedagogical mediation in formative context on M- Learning.*

***KEYWORDS**: Literacies; M-learning; ubiquitous communication.*

Introdução

Na atualidade, a formação inicial dos professores da área de linguagem passa por inúmeros desafios e, ao mesmo tempo, configura-se objetos de estudos de muitos pesquisadores.

As tão propaladas invenções científicas e tecnológicas têm provocado inúmeras modificações nos cenários sociais, culturais e, simultaneamente, nos contextos educacionais. Com isso, as práticas comunicativas sofreram modificações consideráveis ao longo do século XX e, mais notadamente neste século, dadas as múltiplas possibilidades de interatividade possibilitadas pelos recursos da *Web* 2.0.

Em face desse cenário, a formação de professores também é afetada na atualidade, mudam-se as práticas sociais, culturais e políticas e, por conseguinte, necessidades de mudanças são emanadas a partir das novas formas de se comunicar, buscar informações e produzir conhecimentos, principalmente, quando os eventos de letramentos são mediados em tempos de comunicação ubíqua.

Novos letramentos surgem em decorrência das novas demandas, visto a necessidade que as pessoas têm de assumir o protagonismo nas ações de formação. Nesse processo, novas práticas de mediação da leitura e escrita são necessárias, porque os textos não são apenas lineares, nem desprovidos de sentidos. Os textos digitais contemporâneos apresentam hibridismo de linguagens, são multiculturais e, sobretudo, são labirínticos, porque são produzidos em hipertextos com recursos da hipermídia, principalmente, as práticas de leitura e escrita personalizadas para as ações de formação inicial em Educação a Distância (EAD).

Isso significa dizer que as propostas e ações de formação via EAD em tempos de comunicação ubíqua não se assemelham ou não deveriam se assemelhar com as práticas de formação convencionais que acontecem na modalidade presencial. Na EaD, fazem-se necessárias ações e eventos de letramentos que privilegiem o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) para potencializar novas formas de interagir com as práticas sociais em atenção às dinâmicas da diversidade de linguagens.

Essas mudanças afetaram diretamente as ações cotidianas das pessoas, especialmente, aquelas que têm relação direta com as práticas de linguagens. Na atualidade, há uma imensidade de suportes digitais que podem ser usadas para expressar ideias, experiências, conhecimentos e produzir textos multimodais e compartilhá-los com outras pessoas interessadas no mesmo assunto, como é o caso das práticas formativas ensejadas nas plataformas *online* utilizadas nos processos de formação via EaD.

Este texto encontra-se organizado em três seções. A primeira trata dos letramentos na formação de professores de Letras em tempos de comunicação ubíqua; a metodologia da pesquisa e os procedimentos de geração dos dados qualitativos constam na segunda seção; na terceira seção, apresentamos os dados empíricos e suas respectivas análises, as quais apontam que embora as universidades pesquisadas façam a mediação pedagógica com suporte das tecnologias digitais da informação e comunicação, não há indícios de que estejam formando o acadêmico para desenvolver as habilidades de leitura e escrita na Educação Básica, na perspectiva dos multiletramentos; nas considerações finais ponderamos que uma possibilidade é a elaboração de pesquisas voltadas para o conhecimento dos licenciandos sobre TDIC para subsidiar projetos e práticas com foco em suas próprias aprendizagens e formação.

Letramentos na Formação de Professores de Letras em Tempos de Comunicação Ubíqua

Cada vez mais, as céleres mudanças no âmbito da ciência e das tecnologias impulsionam as práticas comunicativas e as atividades da vida cotidiana das pessoas ao longo da história. Exemplos dessas transformações, especialmente no uso da linguagem e das práticas de comunicação, são as fotografias que antes eram dispostas em álbuns (suporte de papel), na atualidade, essas estão compartilhadas nas redes sociais da internet como *blogs*, *facebook*, entre outros suportes digitais; as comunicações a longa distância aconteciam, principalmente, via telefones, cartas, telegramas. Hoje, as ações comunicativas acontecem por meio de telefones e *e-mails,* todavia as práticas de comunicação intensificaram-se via redes sociais na internet (*whatsapp, facebook, blog, twitter*, *instagram)* que, por sua vez, demandam usos específicos da linguagem.

Não somente as fotografias, mas outros gêneros de discurso convergiram para o computador, adquirindo uma natureza digital, além de se misturarem ainda mais, constituindo o processo de hibridização, o que modifica consideravelmente as práticas comunicativas na atualidade. Santaella (2013b), na introdução, aponta para o fato de que só a escola concebe as linguagens separadamente, uma vez que não se atenta para suas misturas.

Essas transformações produziram efeitos na produção de texto e na leitura, posto que surgiu uma infinidade de gêneros discursivos frutos da mistura de outros gêneros (hipertexto) e também da tecnologia (vlog, hipertexto), atualizações de outros como *email* que é a antiga carta, o *post*, o *sms* e o *twitte* são o novo bilhete com a velocidade instantânea do mundo contemporâneo, dentre outros.

Quanto à leitura, essa também sofreu metamorfoses, visto que a percepção humana é alterada com o surgimento da tecnologia. A floresta de signos que é a cidade vai alterar essa percepção, uma vez que para dar conta da leitura de inúmeros estímulos visuais e auditivos, os sentidos humanos vão se adaptando a eles. Até o século XIX, o olhar humano, por exemplo, estava acostumado a imagens estáticas. Com o processo de urbanização e consequente proliferação das linguagens, o indivíduo foi alterando sua percepção e cognição, tanto que o ser humano contemporâneo foi preparado para lidar com a velocidade, dinamicidade e alinearidade do ciberespaço com a leitura dos videoclipes no século XX, com sua sintaxe fragmentada, ritmo dinâmico. Dessa forma, o internauta, segundo Santaella (2013a, p. 278), constituiu "[...] uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle de sua presença e do seu entorno no seu espaço físico em que está situado".

A referida pesquisadora salienta que a infinidade de conteúdos disponíveis no ciberespaço e seus caminhos labirínticos e a velocidade da informação demandam que o leitor seja inserido em vivências que possibilitem a apropriação de novas habilidades, como apregoa Santaella (2013a, p. 279):

> [...] o tempo que corre ligeiro nas mensagens lidas nas redes desenvolve no usuário outros tipos de competências: a capacidade de enxergar os problemas de múltiplos pontos de vista, assimilar a informação e improvisar em resposta ao fluxo acelerado dos textos e imagens em um ambiente mutável. Ademais, a pluralidade e diversidade de mensagens facilmente acessíveis convidam à remixagem dos materiais culturais e mesmo científicos existentes.

Com efeito, o letramento enquanto uso social da escrita e da leitura se torna insuficiente. É necessário fazer uso de outros sistemas semióticos (*design*, dança, artesanato, filmes, jogos de computador, textos híbridos digitais, dentre outros). Nesse sentido, Rojo (2009, p. 107) propõe um novo conceito para responder às demandas do presente contexto, a saber, os letramentos multissemióticos.

Com isso, essas mudanças afetaram consideravelmente as práticas comunicativas e o uso da linguagem (oral e escrita), motivo pelo qual as práticas de letramentos (no plural) entram e cena e exigem novas dinâmicas, cenários e práticas de linguagem em tempos da comunicação ubíqua mediada na formação de professores do curso de Letras na modalidade *M-learning*. Conforme Souza e Silva (*apud* SANTAELLA, 2013a, p.15):

> O conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados em qualquer lugar. Tecnologicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente. Idealmente, essa conectividade é mantida independente do movimento ou da localização da entidade. Essa independência da necessidade de localização deve estar disponível em áreas muito grandes para um único meio com fio, como, por exemplo, um cabo ethernet. Evidentemente, a tecnologia sem fio proporciona maior ubiquidade do que é possível com os meios com fio, especialmente quando se dá em movimento.

> Além do mais, muitos servidores sem fio espalhados pelo ambiente permitem que o usuário se mova livremente pelo espaço físico sempre conectado.

A EaD é uma modalidade de educação instituída por ocasião da aprovação da Lei 9.394/96 que, por sua vez, determina em seu Art. 80 a obrigatoriedade de o poder público incentivar a formulação e implementação de programas na modalidade a distância. "[...]. Com a promulgação da Lei 9.394, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação a distância passou a ser considerada alternativa regular – e regulamentada – de prestação educacional aos brasileiros. [...]" (LOBO NETO, 2006, p. 402). Todavia, a regulamentação do artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que dispõe sobre a EaD se deu pelo Decreto 5.622/2005, o qual mediante a Portaria nº 301/98 institucionalizou os procedimentos para o efetivo credenciamento e autorização de instituições para ofertar curso de graduação no âmbito da EaD. Essa ação se constituiu como a primeira e importante etapa para inserção e consolidação da EaD no plano educacional brasileiro (LOBO NETO, 2006).

Essa ação do Ministério da Educação (MEC) regulamentou a política de oferta de cursos à distância pelas mais diferentes IES. Inúmeras instituições, sem as mínimas condições, tanto no que se refere à infraestrutura quanto ao quadro de professores qualificados para atuar nessa modalidade de ensino, encontram-se listadas no rol das que ofertam cursos de graduação nessa modalidade. Essa realidade é um dos fatores que têm reforçado mitos e preconceitos inerentes a formação de professores em EaD.

Ao tratar dos processos educativos na era digital, Santaella em *Comunicação ubíqua*: repercussões na cultura e na educação afirma que ao longo da história, eles se apresentam de quatro formas, a saber, processos baseados na tecnologia do livro, educação a distância, *e-learning* e aprendizagem em ambientes virtuais e *m-learning* ou aprendizagem móvel. A primeira modalidade é a educação presencial, marcada pela transmissão de conteúdos sequencialmente. A EaD só se aplica ao processo educacional operado pelos meios de comunicação massivos como rádio, telecursos, vídeos, dentre outros semelhantes, que seja processado a distância, cuja recepção da comunicação se dá de forma reativa.

A partir dos anos 1970 a 1980, a cultura do computador se instala e propicia a abolição da distância no processo de ensino-aprendizagem em mídias digitais. Assim, surge a *e-learning*, o modelo educacional que utiliza "[...] infraestruturas de *hardware software* educativos e as redes de comunicação *on line"* (SANTAELLA, 2013a, p. 297), instaurando os ambientes virtuais de aprendizagem e a interatividade entra em cena.

O último paradigma educacional, a *m-learning*, é a junção da *e-learning* com os equipamentos móveis e redes móveis, que possibilita a comunicação ubíqua. Através dos dispositivos móveis, o estudante pode acessar sua plataforma de aprendizagem a qualquer hora e lugar, compartilha o conhecimento, exerce protagonismo em sua aprendizagem com autonomia e exige muito mais um professor enquanto mediador do conhecimento em detrimento do transmissor de conteúdo. Este o paradigma educacional em que estão inseridos os licenciandos do curso de Letras pesquisados.

Métodos e os Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Para efetividade desse estudo reportamo-nos aos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa interpretativista. Bortoni-Ricardo (2008, p. 42) assevera que essa abordagem de investigação científica "[...] não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. [...]".

Com base nessa concepção de pesquisa, a produção dos dados a campo deu-se por meio de questionário *online* com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de mapear os eventos de leitura e escrita que os licenciandos de três instituições que ofertam o curso de Letras na modalidade EaD promovem no processo de formação docente desses futuros profissionais. Além disso, o questionário visou, ainda, mapear como acontecem as práticas de mediação pedagógicas das práticas de letramentos desses licenciandos em processo de formação inicial.

Dados os limites do uso do questionário, tivemos a devolução por parte de cinco pessoas que prontamente se dispuseram a participar e responder as questões dispostas nesse protocolo de pesquisa.

As cinco pessoas que participaram da pesquisa são do sexo feminino com idade entre 22 e 43 anos. Dentre essas, duas atua como docente, a primeira há oito anos exerce a profissão docente e a segunda exerce a docência há 3 anos, mas atualmente está na coordenação pedagógica da escola, uma vez que já é licenciada em Pedagogia; duas delas já atuaram como professora, entretanto, na atualidade, trabalham em outra área. Para efeito de preservar a real identidade das pessoas que colaboraram com a pesquisa, essas serão denominadas de Licenciandas A, B, C, D e E.

As licenciandas que participaram da pesquisa são oriundas de quatro instituições-polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) situadas nas regiões norte e noroeste do estado de Mato Grosso. Dessas, apenas uma é de instituição pública, as demais são de instituições privadas.

Na seção seguinte, apresentamos os dados gerados pela pesquisa, bem como suas respectivas análises.

Eventos de Letramentos nas Vozes das Licenciandas via Formação em EaD

Os eventos de letramentos promovidos pelas instituições formadoras são participação em fórum de discussão, práticas de estágio, leitura de livros e apostilas, produção e refacção de textos acadêmicos (pesquisa, artigos, resenha, resumo, entrevista), avaliações e trabalhos individuais e em grupo sem a utilização das normas técnicas e o rigor científico.

Das instituições pesquisadas, uma delas disponibiliza apostilas nas versões digitais e impressa; a outra, livros e artigos científicos.

As orientações para a produção de texto são realizadas por meio de vídeo aulas explicativas, textos orientativos, tutores à distância e presencial. Quando há a necessidade de reelaborar os textos produzidos, as licenciandas, em sua maioria, recorrem a textos orientativos, *email* e telefone para tirar dúvidas.

A maioria das licenciandas afirmou que sua instituição de ensino disponibiliza mais livros digitais do que impressos, mas há as duas versões. Com relação à produção de texto, o rol de gêneros discursivos produzidos no curso compreende resenha crítica, artigo científico, resumo, entrevista, monografia, trabalhos em grupo e individuais sem a utilização das normas técnicas e o rigor científico.

Artigo, pesquisas científicas e resenha crítica foram os gêneros discursivos promovidos pela instituição e considerados os mais importantes na formação, porque possibilita a familiarização do acadêmico com a teoria da área de conhecimento, promove a reflexão e torna o licenciando mais crítico em relação à leitura e a situações do dia a dia, conforme elucidam as narrativas a seguir:

> *Considero mais importante a resenha crítica, pois acredito que traz uma reflexão melhor a respeito do texto e da ideia do autor, tornando o resenhista em alguém mais opinativo e crítico tanto em gêneros discursivos quanto em decisões no dia a dia.* (Licencianda A)

Uma licencianda citou o livro, mostrando um equívoco ao confundir gênero de discurso com suporte, evidenciando a fragilidade da compreensão dos conceitos, como retrata o excerto de sua narrativa:

> *Dentre os gêneros discursivos/textuais promovidos pela instituição, o mais importante é o livro acadêmico impresso, pois tenho a oportunidade de ler a obra inteira e aprimorar meus estudos sobre os autores.* (Licencianda D)

É importante mencionar que a licencianda D não é nativa da era digital, tem o perfil da geração das tecnologias analógicas. Por isso ela demonstrou, também, dificuldades em operacionalizar as tecnologias digitais, segundo seu relato, a qual apontou falha por parte do tutor presencial em mediar seu acesso à plataforma virtual de sua universidade. Segundo Santaella (2009, p. 65), trata-se um usuário leigo, "aquele que já tem um conhecimento específico de algumas rotas e que vai se virando para encontrar outras. É aquele que examina a situação a cada passo e já sabe eliminar alternativas falsas e escolher as corretas". Mas, provavelmente chegou a esse nível com muita dificuldade, pois era um usuária novata do ciberespaço, aquele que tem dificuldade em reconhecer os ícones, *links*, que conduzem ao referido espaço, assim como apresenta grande dificuldade de navegação.

Num país tão heterogêneo como o Brasil, é um desafio para as universidades promover os Multiletramentos, principalmente, na modalidade EaD.

Com referência ao papel que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) exercem no processo de letramentos (leitura e escrita) realizado na formação docente, as participantes da pesquisa afirmaram que elas são importantes e um grande apoio em virtude do fato de facilitar o processo de alfabetização e letramento e contribuir para consolidar a cultura da escrita; de aproximar acadêmicos, professores e colegas; ademais, o uso das TDIC possibilita o letramento digital do acadêmico, como elucidam as narrativas seguintes.

> *As TDIC exercem o papel importante de aproximar o aluno e o professor, e também os demais colegas, através de chat, fórum de discussões, trabalho em grupo (TG), onde os alunos se relacionam por email e whatsapp.* (Licencianda A)

> *Alfabetizar e letrar pessoas com o auxilio dos meios de comunicações está cada vez mais presente na ajuda a consolidar a cultura da escrita, sendo assim o seu papel é indispensável na formação de hoje a tecnologia facilita a cada dia mais o processo.* (Licencianda B)

Com relação às situações de leitura e produção textual nas quais as TDIC são utilizadas como suporte na formação docente, as licenciandas afirmaram que elas se dão a todo momento do processo de aprendizagem e quando realizam uma pesquisa. Das atividades de leitura e escrita (letramentos) que as licenciandas vivenciaram na formação docente do curso de Letras, aquelas que conseguiram realizar nas atividades de estágio supervisionado ou na ação pedagógica com os estudantes em sala de aula foram a leitura de diferentes gêneros do discurso como uma receita e textos informativos e produção de texto publicitário.

A única licencianda que conseguiu implementar nas práticas de sala de aula (seja nos estágios ou em outra situação de ensino), contou-nos como isso aconteceu, conforme ilustram suas narrativas:

> *Em uma das atividades de estágio que realizei em uma turma de EJA, escolhi trabalhar o gênero receita culinária, pois durante as observações percebi que os estudantes se interessavam muito por culinária. Como estava próximo ao Natal, planejei as atividades, partindo de três textos: uma receita de panetone, um texto sobre a origem do panetone e outro texto sobre instituições que oferecem cursos de graduação em gastronomia. Para as atividades utilizei revistas como material de suporte para que os estudantes elaborassem uma propaganda que oferecesse produtos para festividades de fim de ano. Os estudantes, apesar das dificuldades de produção textual, tiveram muita criatividade quanto as ideias e desenvolveram várias tipos de textos do gênero propaganda de produtos alimentícios.* (Licencianda D)

No tocante à existência de limites na formação, em relação às práticas de leitura e produção textual (letramentos), a maioria disse que não houve, principalmente, em virtude de estarem no início da formação. Uma única alegou que o desconhecimento de como usar as ferramentas tecnológicas da plataforma digital no início do curso, mas que posteriormente foram transpostos. Outra apontou para a produção limitada de gêneros de discurso, ao produzir, sobretudo, resumo e resenha.

> *No entanto, as práticas de produção textual apenas alguns gêneros discursivos textuais, os trabalhos sempre foram muito parecidos, sempre era solicitado ou resumo, ou resenha de texto, não sendo oferecido uma variedade maior de produção. (Licencianda E)*

Em continuidade, apresentamos excertos das narrativas de uma licencianda que concomitantemente ao curso de Letras faz Pedagogia. Essa reconhece os motivos de tais limites ao asseverar que:

> *Não houve limites porque tenho conhecimento em produção de texto e leitura. Mas enquanto licencianda em pedagogia houve várias dificuldades e falhas quanto à leitura, ao entendimento dos temas abordados a aplicar. Devido ao mau entendimento do assunto não explicado claramente não obtive sucesso nas avaliações adequadamente, embora houve caminhos para esclarecer por meio da tecnologia, mas o comodismo do ser humano é além do natural em busca do conhecimento, impedindo que as soluções dos problemas aconteçam*. (Licencianda B)

Para superar os referidos limites, as participantes da pesquisa sugerem o uso contínuo das tecnologias digitais da informação e comunicação, uma vez que essas podem contribuir para superação das dificuldades com o uso dos recursos da informática; mais dedicação ao curso; gerir melhor o tempo; acesso direto a um professor para explicar o conteúdo, porque o tutor presencial não domina o conteúdo; o 0800 que dá acesso ao tutor à distância responsável nunca está disponível, por isso solicita que o licenciando procure o polo. Outrossim, solicitar à universidade a produção de vários gêneros de discurso como artigos, entrevistas, dentre outros gêneros acadêmicos.

Enquanto agentes letradores, as universidades nas quais as licenciandas estudam estão oportunizando uma série de eventos de letramento, assim como uma produção textual

marcada pelo produção de gêneros de discurso acadêmicos prevalecem. Pedagogicamente, a mediação da referida atividade produções textuais se mostra eficiente pela maioria, apesar de ser questionada por duas pesquisadas porque houve o despreparo de tutores em auxiliar a usar as tecnologias de acesso à plataforma virtual assim como na didática para a construção do conhecimento. Logo, os vários canais de comunicação mencionados pelos licenciados responsáveis pela interação professor-acadêmico se mostram um pouco frágeis, como atesta um dos relatos abaixo, ao abordar outros aspectos que julgaram importantes sobre o tema em questão:

> *Pela experiência que tive, considero muito importante o trabalho de tutores que dominem muito bem as ferramentas da informática, principalmente aquelas específicas dos cursos que trabalha, pois assim os estudantes poderão aprender mais com esse profissional*. (Licencianda D)

Essa narrativa expressa a necessidade de que o usuário da internet tido como leigo tem de praticar a navegação no ciberespaço e na plataforma virtual, pois "quanto mais as operações momentâneas são utilizadas com sucesso, mais elas tendem a ser retidas pela memória de longa duração" (SANTAELLA, 2009, p. 71) para internalizar o esquema geral do processo. Sem essa condição fica problemática a prática dos multiletramentos e, consequentemente, sua atuação no ensino *M-learning*.

Considerações Finais

O conjunto de dados em análise aponta que os eventos de leitura e escrita promovidos na formação dos licenciandos do Curso de Letras na modalidade à distância ofertado em quatro instituições-polo situadas nas regiões Norte e Noroeste do Estado de Mato Grosso íntegra suportes analógicos e digitais, bem como gêneros de discursos acadêmicos.

As produções textuais são mediadas pedagogicamente pelos agentes letradores por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e pelos tutores presenciais.

Todavia a pesquisa não conseguiu dados que apontem para uma qualificação diferenciada que contribua para a formação dos professores para os multiletramentos, que impactem a construção de habilidades de leitura e escrita na Educação Básica.

Diante da demanda evidenciada, poder-se-ia propor uma pesquisa para investigar o perfil dos acadêmicos em termos de letramento e multiletramentos, com o objetivo de conhecer as necessidades de formação para atuar como profissional, que precisa ter desenvolvidas determinadas habilidades de leitura e de escrita. Esse estudo poderá servir de base para a construção de uma disciplina voltada para a inserção das TDIC na Educação como interfaces do meio digital para potencializar os multiletramentos. O êxito do projeto depende da inclusão dos tutores no processo formação profissional continuada e de oferta de estágios supervisionados pelos tutores em escolas públicas para os futuros docentes.

Referências

BORTONI-RICARDO. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOBO NETO, Francisco J. da S. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. *In*: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.399-416.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
_____. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 3. ed. 2009.

_____. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013a.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2013b.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LÍNGUA MATERNA BORORO EM CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA – DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES *BOE BORORO*

Fernando Antônio VELASCO
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

RESUMO: No presente trabalho, discuto a questão do ensino de língua materna indígena em contexto escolar, os desafios vivenciados por professores *Boe Bororo* e como isso têm refletido na sua dinâmica em núcleo familiar. Para que isso ocorresse, colhi relatos de dois professores e de dois representantes de dois núcleos familiares das comunidades bororo das aldeias[13] Tadarimana e Póbore, ambas do povo *Boe Bororo,* localizadas na Terra Indígena Tadarimana, no município de Rondonópolis, em Mato Grosso. No *lócus* escola indígena – Escola Municipal Indígena Leosídio Fermau, em Tadarimana, e Escola Municipal Indígena Póbore –, os desafios vivenciados pelos professores são muitos, dentre os quais destaco a manutenção da língua materna durante as aulas, o *déficit* na formação docente continuada, a carência de material didático de apoio etc. E aos representantes dos núcleos familiares, entre os impedimentos à dinamização da língua bororo está a baixa frequência nos diálogos em língua bororo com os mais novos, pois estes têm-na preterida ao longo do tempo. Acredito, portanto, que o presente texto vem ao encontro das discussões já estabelecidas em torno dos desafios tanto no ensino como na manutenção de línguas maternas indígenas, contribuindo significativamente com a almejada superação do atual quadro social.
PALAVRAS-CHAVE: ensino; manutenção; língua materna indígena

ABSTRACT: *In the present work, I discuss the issue of teaching indigenous first language in a school context, the challenges experienced by Boe Bororo teachers and how they have reflected in their dynamics in family nucleus. In order for this to happen, I collected reports of two teachers and two representatives of two families from the Bororo communities of the Tadarimana and Póbore villages, both of the Boe Bororo people, located in the Tadarimana Indigenous Land, in the municipality of Rondonópolis, Mato Grosso, Brazil. In the area of the indigenous school – Escola Municipal Indígena Leosídio Fermau in Tadarimana, and Escola Municipal Indígena Póbore - the challenges faced by teachers are many, such as the maintenance of the first language during classes, the deficit in continued teacher training, lack of support material, etc. And to the representatives of the family nuclei, among the impediments to the dynamization of the Bororo language is the low frequency in the dialogues in Bororo language with the younger ones, because they have been deferred over time. I believe, therefore, that this text is in line with the discussions already established regarding the challenges both in teaching and in the maintenance of indigenous first languages, contributing significantly to the desired overcoming of the current social status.*
KEY WORDS: *Teaching; Maintenance; Indigenous first language*

[13] O termo Aldeia aqui utilizado é corrente em basicamente toda literatura que trata da temática indígena, entretanto, no decorrera do texto, utilizarei o termo Comunidade, por julgar mais apropriado pelo fato de estarmos no século XXI e, portanto, não mais no século XVI, quando Aldeia designava o local onde indígenas de muitas etnias eram segregados, submetidos às normas civis e religiosas das colônias, além de serem obrigados a negar seus próprios valores culturais indígenas, aceitando, inclusive, uma nova ordem social imposta (HENRIQUES, R. et al (Orgs.), 2007)

1. Introdução

No início da colonização brasileira, falar língua indígena nas colônias portuguesas era demasiado arriscado e os índios, por mais de três séculos, foram obrigados a se comunicar utilizando a língua do colonizador, o português. Os índios que se opunham à obrigatoriedade, infringindo essa e outras leis, eram severamente castigados e, em muitos casos, até mortos. Como reflexo desse episódio, centenas de grupos indígenas foram completamente exterminados do litoral brasileiro e de quase todo o território nacional.

Os índios "opositores" ao regime do colonizador eram aprisionados e mantidos em aldeamentos heterogêneos, onde eram misturados com índios de várias etnias e fatalmente se homogeneizavam culturalmente ao ponto de terem suas identidades influenciadas por outras. Entre as características identitárias mais influenciadas, a língua foi a que mais sentiu.

Corroborando com a homogeneização cultural, especialmente a da cultura linguística de cada povo, esteve a escola. Administrada pelos jesuítas, inicialmente, elas visavam, dentre muitas demandas, ensinar a língua geral dominante, pois sua finalidade era a comunicação entre colonizador e colonizado e vice versa. Acerca desse assunto, Freire (2004, *apud* HENRIQUES, R. et al (Orgs.), 2007, p. 11) aponta que a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas indígenas existentes no território brasileiro.

Desde o século passado, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, o discurso integracionista de homogeneização cultural e étnica "desaparece", dando lugar a um novo paradigma baseado na possibilidade de pluralismo. Acerca desse assunto, Silva (2000, p. 65) diz que o direito à diferença fica assegurado e garantido aos povos indígenas, bem como as suas especificidades étnico-culturais, cabendo à União e ao estado protegê-los.

O ensino diferenciado e intercultural aos povos indígenas também fica resguardado e legitimado pela Constituição da República, e, mais tarde, em 1996, estabelecidas as suas características como: "comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada", com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394). Estabelecidas as leis de amparo à educação escolar indígena, surgem os desafios na concretização de uma "nova escola" destinada ao índio. Um desses desafios, senão o maior, está no ensino da língua indígena para aqueles que agora falam a língua do colonizador. Trabalho este demasiado árduo atualmente haja vista os séculos de proibição da sua utilização em situações comunicativas.

Estima-se que em Mato Grosso há aproximadamente 40.000 indígenas – um pouco mais de 1.4% da população do estado – distribuídos entre 38 grupos étnicos, falando 34 línguas distintas (BRASIL, 2010). Se existem 38 povos indígenas e 34 línguas diferentes, portanto há uma carência de 34 tipos de programas para atender a cada especificidade linguística existente. Com isso, o estado terá que investir muito para atender a cada grupo, o que não está sendo possível nem na educação não indígena, diante do atual quadro econômico.

No texto, apresento uma pequena parte do imenso iceberg chamado educação escolar indígena, no que concerne ao ensino de língua materna em contexto escolar e sua manutenção em contexto doméstico. O texto é uma reflexão acerca dos desafios vivenciados por docentes das escolas municipais indígenas Leosídio Fermau e Pobóre, em Rondonópolis-MT, e as dificuldades vividas por famílias indígenas *Boe Bororo* na manutenção da língua materna bororo. Os desafios e as dificuldades de ambos os representantes da comunidade *Boe Bororo*, de Tadarimana e de Pobóre, emerge dos relatos obtidos durante visita às comunidades entre os dias 07 e 08 de abril, e referendados a partir das contribuições de Luckesi (1994), Meliá (2000), Bagno (2002), Grupioni (2006), entre outros.

2. As escolas de Tadarimana e de Póbore – o *lócus*

2.1. A Escola Municipal Indígena Leosídio Fermau, em Tadarimana

A EMI Leosídio Fermau foi inaugurada em fim do século XX, com a finalidade de atender tanto à demanda da própria comunidade como à de Pobóre, por se tratarem de comunidades limítrofes uma da outra – ambas estão localizadas dentro da Terra Indígena Tadarimana. "A Escola Leosídio Fermau é a realização de um sonho", segundo o cacique da comunidade Tadarimana, "porque atende os nossos filhos e filhas aqui mesmo na aldeia, pois antes eles tinham que viajar de ônibus para a cidade ou para a Vila Galileia, para poderem estudar. Estando pertinho da gente, a gente fica mais tranquilo, né, porque sabe que está perto de casa".

O prédio da escola está instalado bem junto ao campo de futebol, na parte central da comunidade, cuja posição é estratégica e de fácil acesso a todos os moradores da vila, conforme imagem 1. Sua estrutura física é em alvenaria e se assemelha bastante à das escolas não indígenas, cujo formato lembra a letra "H" (imagem 2). A escola é toda cercada por alambrados, tendo sua área arborizada vegetação frutíferas e ornamentais.



Imagem 1: Imagem de satélite da Comunidade bororo de Tadarimana. A seta, à direita, está indicando onde está a EMI Leosídio Fermau. **Fonte**: Google Maps, acessado em 23/04/2016



Imagem 2: Fachada da Escola Municipal Indígena Leosídio Fermau. **Fonte:** Fernando A. Antônio, em 07/04/2016

Atualmente, a Escola Leosídio Fermau é composta de 05 salas, sendo 03 destinadas às aulas, 01 à secretaria, que está conjugada com a coordenação pedagógica e a direção, 01 cozinha e 02 banheiros. Encontra-se em processo de finalização a construção de 04 novas salas de aulas, previstas para serem entregues ainda em 2016. A escola atende uma demanda de 45 alunos nos dois turnos, com aulas de segunda a sexta-feira, ininterruptamente, exceto em datas comemorativas, consideradas feriados, datas festivas da cultura *Boe Bororo* e período de funerais. Diante disso, o calendário escolar dessa escola elaborado a partir do que

rege Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, além do que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange às escolas indígenas.

A escola tem um corpo docente composto por 05 pedagogos, que ministram aulas nas áreas de língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, ciências naturais, história, geografia, educação física e educação religiosa, além de uma educadora, ainda sem formação superior, que ministra educação artística. A equipe gestora é representada pelo coordenador pedagógico, que também responde pela direção escolar, uma secretária, 02 cozinheiras e 02 auxiliares de limpeza. A escola funciona nos turnos diurno e noturno, sendo três períodos, cada um com jornada de quatro horas. O serviço escolar é destinado ao atendimento das demandas do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino fundamental, sendo que no período noturno o ensino compreende a Educação de Jovens e Adultos.

2.2. A Escola Municipal Indígena Pobóre, em Pobóre

A EMI Pobóre foi inaugurada a menos de quatro anos, em março de 2013, com a finalidade de atender a demanda de alunos do 1º ciclo da própria comunidade. Haja vista a distância de aproximadamente 12 quilômetros da comunidade Tadarimana, e dos 05 quilômetros da escola da zona urbana de Rondonópolis, cujo acesso dá-se mediante a travessia do rio Vermelho, a liderança da comunidade reivindicou à prefeitura do município o direito de ter a sua própria sede escolar. Está localizada ao lado do campo de futebol, na área central da comunidade, e a poucos metros da margem esquerda do rio Vermelho, conforme imagem a seguir.



Imagem 3: Imagem de satélite da Comunidade bororo de Pobóre. A seta, à direita, está indicando onde está a EMI Pobóre. **Fonte**: Google Maps, acessado em 23/04/2016

A estrutura física do prédio é em alvenaria, sem reboco tanto na parte externa como na interna, e sua cobertura de telha fibrocimento, tendo na sua lateral uma área coberta feita de madeira e cobertura de palha de babaçu. O prédio está dividido em duas salas, sendo uma sala de aula, com capacidade para 10 alunos, e a outra ocupada pela coordenação e o pelo depósito de alimentos e material escolar.




Imagens 4 e 5: Fachada e pátio da Escola Municipal Indígena Pobóre. **Fonte**: Fernando A. Velasco, em 08/04/2016

A escola Pobóre atende uma demanda de 24 crianças em dois turnos, nos anos que correspondem ao 1º ciclo, do ensino fundamental. O corpo docente é composto de uma pedagoga que é responsável por todos os componentes curriculares. Assim como a escola da comunidade de Tadarimana, a escola de Pobóre funciona de segunda a sexta-feira, exceto aos feriados nacionais e festivos da cultura *Boe Bororo*, e funerais, conforme estabelecem o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3. "A fala na língua bororo não vai bem." – impressões em torno do ensino, aprendizagem e dinâmica da língua materna bororo

A visita às comunidades de Tadarimana e de Pobóre ocorreu durante os dias 07 e 08 de abril, do corrente ano, inicialmente com o propósito de apresentar à liderança o projeto de estudo e valorização da língua materna dos *Boe Bororo*. O encontro com as duas comunidades foi culturalmente rico, pois serviu para desfazer algumas concepções erradas sobre povos indígenas. No decorrer dos dois dias, eu ouvi a seguinte queixa tanto da liderança e dos professores, como de alguns moradores com os quais tive contato. Segundo eles, "a fala da língua bororo não vai bem", i é, de que a manutenção da língua materna bororo estaria em prejuízo porque os mais jovens estavam deixando de praticá-la e também porque a escola estava com dificuldades de incluí-la na dinâmica das aulas.

A fim de entender o porquê de "a fala na língua bororo não vai bem", solicitei a permissão para entrevistar um representante da escola indígena e membros de núcleo familiar de cada comunidade. Tais conversas foram coletadas em conversa livre, embora direcionadas por perguntas pertinentes ao problema. Os relatos provêm de anotações feitas em caderno de campo, igualmente de gravações feitas com o auxílio de um celular e com estrita autorização dos informantes. A fim de preservar a identidade dos informantes, seu nome e qualquer outra informação que possa identificá-los foram omitidos, sendo identificados os representantes das escolas pelas siglas RE1, para Tadarimana, e RE2, para Pobóre, e os representantes dos núcleos familiares pelas siglas RNF1, para Tadarimana, e RNF2, para Pobóre, e NF1 e NF2, para núcleo familiar do informante 1 ou 2.

3.1. Os relatos – preocupações em torno do ensino, aprendizagem e dinâmica da língua materna bororo

3.1.1 Relato 1: Representante Escolar 1(RE1)

O representante da escola de Tadarimana é do sexo feminino, 28 anos, casado, residente na comunidade e formado em pedagogia há pelo menos três anos. Leciona em todos os componentes curriculares, exceto na área de educação artística, para os 2º e 3º anos do 1º e 2º ciclos. Está na escola desde o seu egresso da universidade.

Quando foi perguntado sobre o ensino da LM, o RE1 disse que ele acontece *"durante três aulas por semana, como língua bororo, mas que, nas outras matérias, eu falo mesmo em português"*. Se se empregava a língua bororo na exposição das outras matérias, o RE1 disse *"não tenho tanto domínio na língua bororo, quando tem alguma palavra difícil(...) quando preciso explicar alguma coisa pro aluno, é mais fácil usar o português(...) as crianças entende melhor, quando falo em português"*. Se havia estudado a língua bororo em algum curso oferecido por alguma entidade, o RE1 respondeu *"sim, já fiz, lá ne Meruri*[14]*, mas já faz tempo, e a gente se esquece, né(...) eu tenho meu pai, que ainda fala bororo, mas eu não entendo muito bem, porque ele está bem velhinho, né"*.

Quando foi perguntado se se utilizava alguma gramática da LM, o RE1 respondeu *"sim, tem a gramática feita pelos missionários, mas é difícil de usar(...) a gente se perde, né, quando vai consulta(...) podia ser mais fácil consultar ela"*. Se se falava em língua bororo em casa, o RE1 respondeu *"não muito(...) às vez sim e as vez não(...) filhos não entendi, acha feio falar língua bororo, então a gente não fala, né"*.

3.1.2. Relato 2: Representante Escolar 2(RE2)

O representante da escola de Pobóre também é do sexo feminino, 42 anos, solteiro, residente na comunidade Praião e é formado em Magistério, há pelos menos 20 anos, e concluindo superior em Pedagogia daqui a dois anos. Leciona em todos os componentes curriculares para as turmas mistas do 1º e 2º ciclos. Está na escola desde a sua inauguração.

Ao ser perguntado sobre o ensino da LM, o RE2 disse que *"tem três aulas de língua bororo por semana(...) não é aulas com conversa, mas com algumas palavras, como* ***adugo****(onça),* ***jugo****(queixada),* ***jerego****(tatu-bola),* ***kugo****(gavião),* ***metugu****(pomba),* ***ki****(anta)(...)"*. Quando perguntado se nas outras matérias ele falava em português ou em língua bororo, o RE2 disse *"de vez em quando eu falo bororo e de vez em quando eu falo em português mesmo(...) eu falo mais português porque as criança não consegue entende muito bem na língua bororo(...) então eu uso mais português(...) eu prefiro mais bororo, mas por causa das criança entende melhor, eu falo em português"*.

Ao ser perguntado se ele já estudou a língua bororo em algum curso oferecido por alguma entidade, o RE2 respondeu *"sim, muitas vez, eu gosto de ler a gramática que os missionário deu pra nóis(...)*". Quando perguntado se ele emprega, utiliza e entende bem a gramática bororo, o RE2 respondeu *"eu entendo sim, mas preciso de ser orientada melhor, pois muita coisa eu não entendo(...) só o que tá escrito em língua bororo eu entendo bem, mas em português eu peço pra alguém me ajuda(...) peço pro professor M. (coordenador da escola de Tadarimana) me ajudar e ele me faz entende"*. Quanto ao emprego da língua materna em casa, o RE2 respondeu *"não, pois moro sozinha(...) quando visito meus pais aí eu converso em bororo(...) eu estudei a língua bororo quando era pequena lá em Meruri"*.

[14] Topônimo cuja tradução para o português é "morro da arraia". Meruri é a maior comunidade *Boe Bororo* existente hoje e está disposta entre os municípios de Barra do Garças e General Carneiro, em Mato Grosso.

3.1.3. Relato 3: Representante do Núcleo Familiar 1(RNF1)

O representante do núcleo familiar de Tadarimana é do sexo masculino, 38 anos, casado, residente na comunidade desde os vinte e dois anos, nascido em Rondonópolis, líder da comunidade, possui cinco filhos e foi escolarizado até o terceiro ano do ensino médio.

Se para ele é importante saber falar a língua bororo, o RNF1 respondeu *"é, é muito importante, porque é nossa cultura(...) nóis Boe tem que fala sempre em bororo para que a cultura não desapareça(...)"*. Quando perguntado se ele aprendeu a falar a língua bororo em casa ou na escola, o RNF1 respondeu *"mais em casa, né, porque na escola os professores falava pouco(...) era mais palavra como* ***adugo****(onça),* ***bapera****(livro), os números, as cantigas, tudo era assim(...)"*. Também, se se ensinava a língua para os filhos, o RNF1 respondeu *"sim, todo dia, meus filhos só fala em bororo aqui em casa(...), até minha filha que tá lá na cidade só fala com nós por celular em bororo. Eu digo aqui que é importante falar em bororo e minha mulher ajuda, porque também é professora e nóis só quer falar em bororo"*.

No que tange ao ensino da língua bororo, se ele acha importante ser ensinada na escola, o RNF1 respondeu *"é claro que sim, porque é nossa cultura(...) tem jovem que acha a língua bororo feia, eu digo que não é e cobro dele que fale só em bororo(...) eu converso com os homens da aldeia, quando faço reunião, e digo que todos têm que falar em bororo com os jovens e crianças(...)"*.

3.1.4. Relato 4: Representante do Núcleo Familiar 2(RNF2)

O representante do núcleo familiar de Pobóre é do sexo feminino, 55 anos, casado, residente na comunidade desde os 25 anos, nascido na comunidade Córrego Grande, no município de Santo Antônio, aposentada, possui sete filhos e quatro netos; tem pouca escolarização, tendo aprendido a língua portuguesa por conviver com os funcionários da FUNAI e com seu marido, pois este fora funcionário da empresa pública por 30 anos.

Você considera importante saber falar a língua bororo? O RNF2 respondeu *"sim, eu acho, né(...) nóis também precisa aprende a língua de brade*[15]*, pra sabe o que brade tá falando de Bororo(...) eu tenho raiva de quando branco fala com nóis e nóis não entendi(...) meu marido tá muito triste com brade, porque brade enganou ele falando mentira"*. Se ele aprendeu a falar a língua bororo em casa ou na escola, o RNF2 respondeu *"em casa mais e português com povo da FUNAI, quando ajuda a gente entende, né(...) eu não fui pra escola, nunca quis, acho que meus neto num quê i também porque eu num fui (risos)(...)"*.

Se ele ensinava a língua para os filhos, o RNF2 respondeu *"sim, nóis ensina pra eles desde criancinha(...) alguns não fala muito, porque não gosta da língua bororo, acha a língua feia(...) só quê fica ouvindo música alto(...) música feio é de brade(...)"*. E se acha importante ser ensinada a língua bororo na escola, o RNF2 respondeu *"eu acho certo, né, pra que as criança goste de ouvi em casa e fale com nóis, porque é nossa cultura(...)"*.

4. "A fala na língua bororo não vai bem." – discussões em torno das impressões obtidas

Depois de ter ouvido cada representante das comunidades *Boe Bororo* Tadarimana e Pobóre, fomentou-se as seguintes discussões em torno das impressões obtidas, a fim de se entender "os porquês" de "a fala na língua bororo não 'ir' bem". Igualmente, pensar, em

[15] Homem branco, na língua bororo.

conjunto com a equipe gestora e docente, bem como a liderança e a comunidade, soluções para os problemas levantados. Para tanto, as discussões serão apresentadas em dois blocos, sendo o primeiro composto pelas respostas dadas por cada representante das escolas, e, o segundo, pelas respostas dos representantes de cada núcleo familiar, alinhavadas à luz do que concebem alguns teóricos e pesquisadores sobre a temática.

4.1. Bloco 1 – discussões em torno das respostas dos representantes das escolas (RE1/RE2)

As aulas de língua materna nas duas comunidades vêm sendo ministradas pelos docentes três vezes por semana, conforme evidenciado no relato dos representantes. Ao partir da fala do RE1, quando diz que "*nas outras matérias, eu falo mesmo em português"*, entende-se que o uso da língua materna está comprovadamente em desvantagem, se comparado ao uso da língua portuguesa. O fato evidenciado traz à tona o que Leitão (2005, p. 81) relembra que ocorria nas décadas de 1960 e 1970, quanto ao uso limitado das línguas indígenas nas escolas e o como isso vinha somando no fortalecimento da língua portuguesa, pois "não visava à manutenção dessas línguas e nem o respeito à diversidade étnica e cultural das sociedades indígenas. Pelo contrário, eram usadas como instrumentos de integração ou como ponte de acesso à língua oficial e à cultura hegemônica".

Não se trata aqui de dizer se na escola A ou B estão cumprindo ou descumprindo a legislação, mas o de conscientizar o Estado quanto à promoção de políticas formativas dos docentes indígenas na proficiência da língua bororo, e apelar às comunidades *Boe Bororo* que reivindiquem o cumprimento do que está estabelecido no Artigo 79º, parágrafo 2. Pois, segundo o que determina esse artigo, caberá à União desenvolver programas, dentro do Plano Nacional de Educação, que assegurem a manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas, garantindo aos professores proficiência no uso da língua bororo não só nas aulas de "Língua Estrangeira Moderna", como também em todos os componentes curriculares.

Na fala do RE1, quando perguntado sobre ter feito algum curso sobre a língua, o mesmo respondeu que *"sim, já fiz, lá ne Meruri, mas já faz tempo, e a gente se esquece, né(...)*". Diante disso, percebe-se a necessidade frequente de formações ao corpo docente, com vistas à reflexão sobre sua prática docente, isto é, alicerçadas "numa 'reflexão na prática e sobre a prática', através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando saberes de que os professores são portadores" (NÓVOA, 1991, p. 30). Ainda sobre a questão, frisa Luckesi (1994, p.116), quando diz que "o educador necessita conhecer bem o campo científico com o qual trabalha[...]" igualmente a "necessidade de possuir competência teórica suficiente para desempenhar com adequação sua atividade". É um meio de alcançar o chamado senso "reflexivo na prática e sobre a prática" (NÓVOA, 1991), a fim de contribuir com a formação da "competência teórica" (LUCKESI, 1994).

Outra preocupação levantada está no que disse o RE2 de que a aula de língua materna "*não é aulas com conversa, mas com algumas palavras, como* ***adugo****(onça),* ***jugo****(queixada),*(...)". Uma língua não se fortalece apenas por palavras soltas traduzidas, porém fortalecendo as situações comunicativas. A própria Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 79º e parágrafo 2º, bem como no artigo 78º, define isso, quando determina à União apoiar técnicas e financiamentos que visem fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna em comunidades indígenas. Ao fortalecimento de uma língua, envolvem-se também a leitura e a escrita de textos na própria língua materna, pois, segundo Bagno (2002, p.54), "de nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita".

Igualmente, reforça Magda Soares (2000, págs. 17-18) "nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita".

A não condição de utilizar a língua bororo na explicação de um conteúdo de um dos componentes curriculares, por parte do RE1 e RE2, tem refletido nos alunos quando estes não conseguem entender uma aula exposta em língua materna. Isso ainda é resquício de um passado latente, quando o ensino tradicional limitava-se a ensinar às crianças uma escrita e uma leitura de forma fragmentada. Acerca disso, Marcos Bagno discute que cada criança, "uma vez (mal)alfabetizadas", inicia um processo doloroso e exaustivo de apropriar-se das "nomenclaturas gramaticais tradicionais, acompanhado dos áridos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática por meio de frases descontextualizadas, artificiais, banais, quando não francamente ridículas e/ou incongruentes" (BAGNO, 2002, p. 54). No caso das escolas indígenas e não indígenas, professores e alunos são vítimas de uma alfabetização tradicional ainda vigente nas escolas brasileiras.

Outro problema apresentado pelos RE1 e RE2 em suas falas, e que tem sido um desafio enfrentado não apenas nas escolas indígenas bororo, igualmente nas não indígenas, diz respeito à qualidade do material didático disponível para auxiliar os profissionais. Segundo o RE1, quando perguntado se ele utiliza alguma gramática da língua bororo na preparação das aulas ou mesmo durante a aula, sua resposta é "*sim, tem a gramática feita pelos missionários, mas é difícil de usar(...) a gente se perde, né, quando vai consulta(...) podia ser mais fácil consultar ela"*. Igualmente, o RE2 declara ter dificuldades em manusear o material didático, dizendo *"(...)muita coisa eu não entendo(...) só o que tá escrito em língua bororo eu entendo bem, mas em português eu peço pra alguém me ajuda(...) peço pro professor M. (coordenador da escola de Tadarimana) me ajudar e ele me faz entende"*. A LDB (1996), no artigo 78º, determina que o Sistema de Ensino da União, em parceria com as agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverão desenvolver programas integrados de ensino e pesquisas, com o objetivo de elaborar e publicar materiais didáticos específicos e diferenciados, para atender às comunidades indígenas. Além disso, a partir da leitura do artigo 79º, caberá à União apoiar e manter programas de formação de pessoal especializados na educação escolar de comunidades indígenas.

Portanto, criar momentos para que os docentes se familiarizem com os materiais didáticos é indispensável para que eles se tornem proficientes inclusive na seleção de seus próprios materiais, igualmente esse efeito refletirá nas suas aulas de língua materna e na formação autônoma dos alunos. Contribuindo sobre esse assunto, Rangel (2006, p. 106) enfatiza que o material didático representa "um poderoso recurso de letramento, talvez o principal, entre os disponíveis na escola". Igualmente Luckesi (1994, p. 144), embora não concordando totalmente, diz ser o livro didático um instrumento indispensável ao processo de ensino, mas que deve ser "auxiliar desse processo", e o professor assumidamente um crítico "aos conteúdos ali expostos".

Estreitamente relacionado ao uso contínuo da língua bororo durante as aulas de língua materna e de outro componente curricular, foi que se dirigiu aos RE1 e RE2 a quinta pergunta que interroga sobre a frequência com que ambos empregavam a língua bororo em suas práticas comunicativas em casa. A resposta do informante RE1 é curiosa ao revelar que *"não muito(...) às vez sim e as vez não(...) os filho não entendi, acha feio falar língua bororo, então a gente não fala, né"*. Percebeu-se, com isso, o mesmo reflexo corrente em sala de aula, ou seja, a criança resistente à língua bororo e, portanto, na manutenção da mesma em casa. Durante conversa com as lideranças das duas comunidades *Boe Bororo*, houve consenso em suas falas quanto à resistência dos mais novos em utilizar a língua bororo em interação comunicativa. Segundo eles, isso tem a ver com o grau de importância que principalmente a família, seguida pela escola, tem dado à língua bororo. Sobre isso, o professor Bartolomeu

Meliá (2000, págs. 12-13) diz que esse tipo de padrão cultural é que determinará o modo como o povo vive e viverá uma cultura. É como se uma "ação pedagógica" emergisse da parte dos membros mais jovens, gerando o seu próprio "sistema educativo". Logo, é a partir dessa "ação pedagógica", empregada também pelos docentes nas aulas de qualquer um dos componentes curriculares, é que propagará a sua maneira de ver e viver a língua bororo a seus membros mais jovens, por todas as gerações.

4.2. Bloco 2 – discussões em torno das respostas dos representantes dos núcleos familiares (NF1 e NF2)

Segundo o representante do NF1, quando perguntado se era importante saber falar a língua bororo, a sua resposta foi a seguinte: "*é, é muito importante, porque é nossa cultura(...) nóis Boe tem que fala sempre em bororo para que a cultura não desapareça(...)"*. Sua fala corrobora com o que a Constituição da República defende, no Artigo 215º, sobre a valorização das manifestações culturais. Ainda no documento, caberá ao Estado garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, sempre respeitando as suas diferenças culturais, igualmente linguísticas. Somado a isso, Silva (2000, p. 65) escreveu que a União tem que assegurar e garantir o direito à diferença e as especificidades étnico-culturais valorizadas pelas populações indígenas, e, ainda, fomentar novas relações entre a sociedade civil, o Estado e a sociedade indígena a fim de superar a perspectiva integracionista, vigorante antes da Constituição da República de 1988, e reconhecendo a pluralidade cultural.

Na fala do representante do NF2 registrou-se, de igual modo, aprender a língua não bororo "(...) *pra sabe o que brade tá falando de Bororo(...)"*. A fala do representante do NF2 está intimamente ligada ao que determina a Lei 9.394/96, no artigo 78º, quanto à oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. No item II do referido artigo, tal educação oportunizará às "comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias".

Portanto, o papel da escola indígena, quando ensina a língua portuguesa, é o de oferecer acesso à língua do "branco" a fim de que os índios possam ter melhor esclarecimento sobre seus direitos sociais e segurança nas transações comerciais que porventura vierem fomentar. A esse respeito, Grupioni (2006, p. 43) há muito tem afirmado que a escola "hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais".

A língua materna bororo, aparentemente, se encontra bem mais dinamizada em casa, segundo se evidencia na fala dos informantes contatados. Por exemplo, para o informante do NF1, a língua bororo é falada *"mais em casa, né, porque na escola os professores falava pouco(...) era mais palavra como* ***adugo****(onça),* ***bapera****(livro), os números, as cantigas, tudo era assim(...)"*. Nessa fala, a língua bororo recebe mais valor cultural, se praticada não de forma fragmentada e/ou isolada, mas na forma de frases complexas. Esse ensino fragmentado é reflexo do que Meliá (2000, p. 14) designa como herança de uma educação tipicamente tradicional, em que a adaptação do currículo escolar e seus conteúdos reduziram-se ao plano do que hoje se chama folclórico e óbvio. Nesse sentido, a língua bororo quando trabalhada apenas da forma como vem sendo trabalhada, ou seja, tradução de palavras, cantigas e lendas, passa a ter menos importância para os jovens, porque é vista como algo do passado sem tanto sentido.

Felizmente, a língua bororo ainda tem sido cultivada dentro de alguns núcleos familiares, especialmente onde há a presença de um(a) ancião(ã) que ainda fala a língua

bororo. Nas famílias entrevistadas, havia a presença de idosos(as) e, portanto, uma certa garantia de manutenção da língua. Entretanto, a preocupação ainda é latente, pois muitos jovens e crianças resistem em falar a língua bororo, considerando-a "feia" e sem prestigio. O informante do NF2 deixa evidente essa preocupação em sua fala, quando afirma que *"(...) alguns não fala muito, porque não gosta da língua bororo, acha a língua feia(...) só quê fica ouvindo música alto(...) música feio e de brade(...)"*. Tal reclamação pode ser evidenciada por mim, pois as músicas dos não índios eram muito apreciadas entre os jovens. Não há como impedir que as músicas, da cultura dominante, cheguem às comunidades indígenas e tentar impedir esse fenômeno é como tentar apagar um incêndio utilizando combustível – ao invés de cessar as chamas, só vai aumenta-las. Uma alternativa, de repente, esteja no estabelecimento de diálogos conscienciosos com os jovens e as crianças, a fim de levá-los a perceber a importância de sua língua materna como marca identitária de um grupo, assim como são as gírias, os dialetos e os jargões da moda. Informá-los de que existem mais pessoas interessadas em estudar e conhecer as línguas indígenas. Empregar as tecnologias da informação e comunicação para disseminar a língua bororo à sociedade não índia.

A escola é um instrumento que as comunidades indígenas podem utilizar com a finalidade de fortalecer sua identidade cultural, étnica e linguística, diferentemente do que ocorria a bem pouco tempo. Segundo aponta Silva (2000, p. 64), uma escola outrora empregada a descaracterizar e a destruir as culturas indígenas "pode vir a ser hoje – na mão dos próprios povos indígenas – um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades". É desafiante reestruturar a escola de hoje e pensá-la dentro de "seus limites e possibilidades (...) cada dia mais norteada por tendências homogeneizadoras e globalizantes" (SILVA, 2000, p. 64), mas não impossível, desde que haja a participação da comunidade e dos órgãos que existem para atender as causas indígenas. O direito a ter uma escola e um ensino diversificados é resguardado pela Lei 9.394/96, no Artigo 26º, que assegura um ensino básico que "respeita as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (BRASIL, 1996). De repente, o primeiro passo a ser dado rumo à uma escola com um ensino diversificado, como os *Boe Bororo* esperam, esteja na solidificação do uso da língua bororo não apenas nos lares como também na escola. Conforme destaca Grupioni (2006, p. 56), em havendo o reconhecimento do ensino da língua materna na escola como instrumento de afirmação étnica e cultural, deixará de ser o principal veículo de homogeneização de um povo.

Os *Boe Bororo* reconhecem a importância que a escola tem, na sua comunidade, como instituição que valoriza a dinâmica da língua bororo entre as crianças e jovens, e isso se evidencia na fala do representante do NF2, ao responder se considerava importante ensinar a língua bororo na escola: "*eu acho certo, né, pra que as criança goste de ouvi em casa e fale com nóis, porque é nossa cultura(...)"*. A resposta corrobora com mais uma afirmação de Grupioni (2006, p. 43), quando salientou que o papel da escola, no passado, era o de "aniquilar" a cultura dos índios, mas que hoje pode ser o "instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais".

5. Considerações

O desafio desenhado nesse trabalho trouxe a baila uma demanda que há tempos vem sendo debatida nos círculos acadêmicos. Tal demanda tem a ver com a questão do ensino da língua materna indígena em contexto escolar bilíngue. Entre os *Boe Bororo* não é diferente. Se de um lado há aqueles que lutam para que a língua materna bororo seja continuamente dinamizada – os anciãos, os líderes, professores etc –, do outro, só que em maior número e

bem mais forte, há os que resistem em não querer utilizá-la tanto – os jovens e as crianças –, pois nutrem um sentimento de que ser índio e falar a língua de índio é estar fora dos padrões ditados pelo mundo contemporâneo e, portanto atrasado. Diante disso, emerge um problema que é convertido para a escola tentar resolver. As escolas indígenas Leosídio Fermau e Pobóre, cuja representação se deu por dois docentes, vêm tentando fortalecer o ensino da língua bororo nas suas escolas desde a sua concepção como instancia educacional, porém com muitos desafios. O texto é um desabafo de uma parte do corpo docente, porém reflete a angústia do corpo como um todo, bem como da liderança e dos moradores das comunidades.

Ensinar língua materna bororo nas escolas em apenas três aulas na semana é desafiante, levando em consideração que a língua falada portuguesa está muito mais disseminada e, portanto, mais forte que a bororo. A língua falada portuguesa tem se tornado ainda mais forte, quando tem como aliados a televisão, as músicas, os celulares e, especialmente, os jovens e as crianças. A língua materna bororo não será forte se o seu usuário não a tornar forte. Ela é radicalmente incapaz de se defender da ação centrífuga que a língua portuguesa provoca sobre ela. E isso foi evidenciado nas entrevistas, pois, da parte dos mais jovens, é notório o desejo de utilizar mais a língua portuguesa do que a língua bororo dentro e fora das comunidades. Durante as entrevistas dos representantes das escolas, pode-se evidenciar que o insucesso no fortalecimento da língua materna bororo na escola tem a ver com a falta de insumos que os docentes têm para lidar com essa força centrífuga da língua falada. Os alunos, que na maioria são falantes proficientes da língua falada portuguesa, sobrepõem-na em todos os momentos de interação comunicativa onde a língua materna bororo deveria ser utilizada, inclusive exigindo dos professores que a língua bororo não seja tão empregada nas próprias aulas da língua bororo.

A situação sociolinguística nas duas comunidades bororo tem se tornando cada vez mais complexa e a língua materna cada vez mais se restringindo às interações sociocomunicativas em núcleos familiares, todavia cedendo cada vez mais lugar a língua dominante portuguesa. Nos lares, o fenômeno tem se fortalecido porque os pais passaram pelo mesmo sistema educacional que seus filhos passam. E como, em geral vem acontecendo, na maioria dos núcleos familiares a presença do falante fluente da língua bororo está morrendo, com isso a manutenção da língua ficará em desuso ou apenas na memória de alguns, em ocasiões onde é imprescindível seu emprego. Desde os contatos interétnicos – momento que oportunizou a chegada de bens da modernidade, como: saneamento básico, alimentos industrializados, tecnologia da comunicação e informação etc –, os *Boe Bororo* têm tido a oportunidade de utilizar mais a língua portuguesa para acessar tudo aquilo que ela oportuniza. Ao que tudo indica, este fato está gerando um aparente estado inconsciente, especilmente por parte das futuras gerações *Boe Bororo*, e o risco de a língua bororo ser menos dinamizada, se comparada com a portuguesa. Igualmente, quais os riscos isso poderá trazer às gerações vindouras se, por ventura, elas resolverem se ater ao peso que a língua materna tem à manutenção cultura e identitária do povo bororo e sua afirmação *Boe Bororo*.

A língua não tem como ser depositada em museus ou mesmo guardada em caixas ou arquivos, se esta não for externada e convertida em documentos escritos ou gravação áudio-visual. Ela até é um bem material, porém de natureza perecível, pois que necessita de seus usuários para ter sua manutenção e registro salvaguardados, mesmo que o seu praticante, "o cidadão do mundo globalizado", continue utilizando-a em contraste com as outras línguas. Nesse sentido, as propostas apresentadas no decorrer do texto para a manutenção da língua materna bororo nas escolas e que refletirão em contexto familiar, só poderão gerar efeitos positivos, caso haja uma conscientização e adesão de todos os que se interessarem em mantê-la ativa.

6. Referências

BAGNO, M. **Língua materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL. **Diretrizes e bases da Educação Nacional** – Lei 9394, de 20 de dez. de 1996.

_____. **Constituição da República**, 1988.

_____. **O Brasil indígena**. Brasília-DF: IBGE/FUNAI, 2010.

GRUPIONI, L. D. B. **Formação do professor indígena:** repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

HENRIQUES, R. et al (Orgs.). **Educação escolar indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Coleção: Cadernos SECAD, Brasília, 2007.

LEITÃO, R. M. **Escola, identidade e cidadania:** comparando experiências e discursos de professores Terena (Brasil) e Purhépecha (México). 316 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Antropologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília/UnB, 2005.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MELIÁ, B. Educação Indígena na escola. **Caderno Cedes,** n. 49, Campinas-SP: Unicamp, 2000.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1991.

RANGEL, E. de O. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: CARVALHO, M. A. F. de.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006, p. 102-107.

SILVA, R. H. D. da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Rondônia e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Caderno Cedes,** n.49, Campinas-SP: Unicamp, 2000.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOMENTO DA LEITURA – INCENTIVANDO A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Luciane Reichert COSTA
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica-CEFAPRO/Sinop

Rosemeri Hemsing WEBER[16]
Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra

Senilde Solange CATELAN
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica-CEFAPRO/Sinop

Resumo: Este texto compartilha a experiência da prática docente com o projeto: "Momento da Leitura" desenvolvido na Escola Estadual Paulo Freire – Sinop/MT no ano de 2015. O projeto surgiu a partir da avaliação diagnóstica (Língua Portuguesa e Matemática) realizada com todos os alunos (primeiro, segundo e terceiro ciclo do Ensino Fundamental) da escola, que apresentou um nível de desempenho abaixo do básico, objetivando superar os desafios de aprendizagem apresentados pelos alunos. Após análises dos resultados e estudos no Projeto Sala do Educador de textos da teoria de Paulo Freire e do livro da UFRGS "Ler e escrever: compromisso de todas as áreas" que ressaltam a importância da prática da leitura no ambiente escolar, este projeto foi elaborado e desenvolvido como intervenção, no intuito de elevar o nível de desempenho desses alunos, pois percebe-se que sem o hábito da leitura, o aluno apresentará dificuldades para pesquisar, analisar, resumir, criticar,resgatar a ideia principal do texto e posicionar-se na sociedade que vive. Assim, ao estimular o hábito da leitura, espera-se que os alunos apresentem uma melhor compreensão do que estão vivenciando na escola e do que acontece no mundo. Sabe-se ainda, que a leitura enriquece o patrimônio verbal e cultural do leitor, favorecendo a imaginação e as reflexões pessoais. Para tanto, com esse projeto, a escola ousou ir além de uma única turma, englobando neste momento todos os atores presentes no ambiente escolar (alunos, professores, coordenadores, diretor, técnicos, apoio e eventuais visitantes), dessa maneira, todos os presentes no ambiente escolar no momento da leitura, interrompem suas atividades, escolhem sua leitura e leem. Para o desenvolvimento do projeto: "Momento da Leitura" foi organizado um cronograma em que uma vez por semana (intercaladamente), durante vinte (20) minutos, todos os presentes na escola naquele momento, participam do momento da leitura, sendo que o tipo de gênero a ser lido é critério do leitor de acordo com seu interesse/afinidade (livro, revista, gibi, jornal, entre outros), ainda em casos eventuais o professor disponibiliza leituras de acordo com sua área de atuação. Após a implantação do projeto observou-se que houve um crescimento no número de empréstimos de livros da biblioteca escolar, bem como os próprios alunos passaram a sugerir a aquisição de literaturas que ainda não se encontravam disponíveis no acervo da biblioteca. Percebeu-se ainda o acompanhamento do cronograma detalhado do "Momento da Leitura" por parte dos envolvidos, com vistas para o planejamento das leituras.

Palavras-Chave: Leitura; Intervenção; Alunos; Escola.

[16] rowh2@hotmail.com

Introdução

O incentivo a leitura é considerado uma necessidade prioritária nas escolas, uma vez que a tecnologia digital (celular, computador, videogame, redes sociais, aplicativos), faz com que crianças, adolescentes, jovens e adultos se distanciem cada vez mais do ato de ler, de realizar leituras que apresentem o cuidado com a linguagem, escritas na norma culta/padrão e as fragilidadesdo sistema educacional (excesso de conteúdo e alunos em sala de aula, práticas metodológicas e avaliativas inadequadas, pouca formação contínua e/ou continuada do professor) podem ser algumas das causas dos resultados insatisfatórios apresentados na leitura e escritadas avaliações externas (Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA) e internas (diagnósticos e simulados) dos alunos da Escola Estadual Paulo Freire em Sinop/MT.

Incentivar a leitura no ambiente escolar se faz necessário para elevar o nível de desempenho, objetivando superar os desafios de aprendizagem: vocabulário (precário, reduzido e informal), dificuldade de compreensão e interpretação, erros ortográficos, conhecimentos restritos aos conteúdos escolares apresentados pelos alunos e também, pelos professores, coordenadores, diretor, técnicos e apoio.

> Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p.32).

Dessa maneira, a escola, ao resgatar o valor da leitura, conduz os alunos ao mundo letrado para que sejam capazes de entender e agirna sociedade em que vivem.

Ao realizar a análise quantitativa e qualitativa dos resultados das avaliações externas e internas realizadas pelos alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclo da Escola Estadual Paulo Freire, verificou-se um desempenho insatisfatório nos resultados dessas avaliações. Assim chegou-se ao quesito: a quem compete a responsabilidade de reverter essa situação?

> Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-los, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam (KLEIMAN, 2013, p.78).

Assim, não só o professor da disciplina de Língua Portuguesa, mas todos os professores atuantes nas demais disciplinas: Geografia, História, Matemática, Ciências, Educação Física, Língua Estrangeira e Arte precisam assumir seu papel de mediadores de leitura.

Durante o desenvolvimento do Projeto Sala do Educador/2015 na Escola Estadual Paulo Freire – Sinop/MT, foi realizado o estudo do livro: *"Ler e escrever: compromisso de todas as áreas"*da UFRGS (1999) que evidenciou a importância da tarefa da escola de incentivar o aluno a atrever-se a errar, de construir hipóteses e assumir pontos de vistas próprios acerca do que lê.

> A escola é aqui unanimemente responsabilizada pela tarefa de levar o aluno a atrever-se a errar; a construir suas próprias hipóteses a respeito do sentido do que lê e a assumir pontos de vista próprios para escrever a respeito do que vê, do que sente, do que viveu, do que leu, do que ouviu em aula, do que

> viu no mundo lá fora, promovendo em seus textos um diálogo entre vida e escola, entre a disciplina e o mundo (UFRGS, 1999, p.11).

Assim, a escola promove, por meio da leitura, diferentes aprendizagens em todas as áreas do conhecimento e do mundo.

A partir dos estudos que indicaram para a necessidade de se incentivar a prática da leitura para que se torne um hábito na vida dos nossos alunos, ousou-se ir além. O hábito da leitura deve estar presente na vida de todos, mas principalmente na vida dos atores que compõem o cenário do ambiente escolar.

> Devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor, enfim (UFRGS, 1999, p.15).

Assim alunos, professores, coordenadores, diretor, técnicos, apoio e eventuais visitantes tornam-se protagonistas no projeto: Momento da Leituraem que a escola estará possibilitando a formação de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer as variadas e inovadoras tecnologias que estão disponíveis no cotidiano da comunicação humana.

1. Projeto: Momento da Leitura

Um dos desafios enfrentados pela escola é fazer com os alunos aprendam a ler e escrever de forma autônoma de modo que a sua leitura e a escrita possam ser utilizadas nas relações sociais.

> A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências e conjeturas, que tenham suas preferências de leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram (SOLÉ, 1998, p.34).

Dessa maneira, objetivo prioritário da escola é desenvolver a leitura e a escrita de modo que os alunos aprendam progressivamente a utilizar a leitura com a finalidade de informação e aprendizagem.

A proposta de elaborar e desenvolver um projeto de Leitura nos remeteaos ensinamentos de um dos maiores educadores do Brasil: “Ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma, de ‘escrevê-lo’ ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989 p.12).

Assim, a prática da leitura implica na percepção critica, na interpretação e na reescrita do que foi lido, de acordo com a forma de ser e do que posso fazer em relações com grupos sociais, culturais e econômicos.

A leitura é um dos meios mais importantes para aquisição de novas aprendizagens, sendo que Geraldi (1984)destaca a possibilidade de desenvolver comos alunos um trabalho de leitura que lhes permita extrair informações maisinvestigativas e mais profundas, fazendocom que busquem,não apenas informações da superfície do texto, mas que reflitam sobre questões mais complexas, relacionando-as ainda a outras leituras já realizadas, poisum texto pode tervárias interpretaçõespossíveis.

A leitura envolve ainda o fenômeno da compreensão, por meio de uma comunicação com os textos.

> A aprendizagem da leitura constitui uma tarefa permanente que se enriquece com novas habilidades na medida em que se manejam adequadamente estes textos cada vez mais complexos. Por isso, a aprendizagem da leitura não se restringe ao primeiro ano de vida escolar. Atualmente, sabe-se que aprender a ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade e de toda a vida" (ZILBERMAN, 1988, p.13).

Dessa maneira, o projeto: Momento da Leitura foi elaborado visando despertar o prazer pela leitura no ambiente escolar e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento do vocabulário; possibilitar o acesso aos diversos tipos de leitura; proporcionar, por meio da leitura, a oportunidade de ampliar os horizontes pessoais e culturais, proporcionando uma formação crítica e emancipadora para uma vida de qualidade, produtiva e com realização.

A escola, ao oferecer condições para que os momentos de leitura aconteçam, está avançando na construção do conhecimento significativo, possibilitando ao leitor o seu sucesso e a tomada de consciência da sua importância na sociedade em que vive, pois apenas quem lê pode interpretar, questionar e estabelecer julgamentos do que pode e deve fazer, exercendo plenamente a sua cidadania podendo mudar sua realidade para melhor.

> É tarefa da escola: a escola – os professores reunidos na mais básica das atividades interdisciplinares – vai reservar alguns períodos da semana para que os alunos se dediquem, em suas salas de aula, à leitura individual, solitária, silenciosa de todo tipo de material impresso: livros, jornais, revistas noticiosas e especializadas, romances, contos, ensaios, memórias, literatura infanto-juvenil, literatura adulta, paradidáticos de todas as áreas, textos de todo o tipo, enfim, postos à sua disposição para que o exercício da leitura os transforme em leitores (UFRGS, 1999, p.15).

Assim, o vocabulário e as ideias dos leitores se ampliam a partir das diferentes leituras e interpretações, transformando o momento da leitura num exercício de formação de argumentos e pensamento crítico.

De acordo com o PPP - Projeto Político Pedagógico/2015 da Escola Estadual Paulo Freire – Sinop/MT, o Projeto: Momento da Leitura foi elaborado e planejado a partir avaliação diagnóstica (Língua Portuguesa e Matemática) realizada com todos os alunos (primeiro, segundo e terceiro ciclo do Ensino Fundamental) da escola, que apresentou um nível de desempenho abaixo do básico, objetivando superar os desafios de aprendizagem apresentados pelos alunos.

Dessa maneira, os encaminhamentos foram direcionados para a organização de um cronograma para a realização dos momentos das leituras, que ocorrem no início da aula,uma vez por semana (intercaladamente), durante vinte (20) minutos.

Todos os presentes na escola, naquele momento, participam do momento da leitura, sendo que o tipo de gênero a ser lido fica a critério do leitor de acordo com seu interesse/afinidade (livro, revista, gibi, jornal, entre outros), ainda em casos eventuais o professor disponibiliza gêneros de leituras variados (poesia, piada, contos, literatura infanto-juvenil, histórias em quadrinhos, artigos informativos) e/ou pode ainda direcionar o momento da leitura a um tema específico de acordo com sua área de atuação.

> Esta leitura de formação de leitor visa desenvolver a familiaridade com a língua escrita através da leitura de todo o tipo de texto, numa quantidade tal que o faça gostar de ler e de perceber a importância da leitura para a sua vida

> pessoal e social, transformando-a num hábito capaz de satisfazer esse gosto e essa necessidade (UFRGS, 1999, p.15).

Dessa maneira, a leitura ultrapassa os limites da sala de aula (professor/aluno), uma vez que os leitores compreendem a leitura crítica como função social que permeia uma educação democrática para todos os membros da sociedade moderna que tem a escrita como código oficial.

Todos os presentes no ambiente escolar, durante o momento da leitura, escolhem sua leitura e leem. Dessa maneira, é disponibilizada aos visitantes uma bancada com variados gêneros de leitura(jornal, revista, gibis, livros, artigos informativos) e juntoà bancada uma placa informativa com os disseres: "Estamos no momento, sente-se, escolha sua leitura e leia conosco".

O aspecto mais importante dessa proposta é que quando todos se envolvem com a leitura, as estratégias se diversificam e as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam, bem como, a aprendizagem de palavras desconhecidas ao vocabulário do leitor.

Considerações Finais

A leitura destaca-se no ambiente escolar por ser uma atividade de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, uma vez quesem o hábito da leitura, o aluno apresentará dificuldades para pesquisar, analisar, resumir, criticar, resgatar a ideia principal do texto e posicionar-se na sociedade que vive. Assim, ao estimular o hábito da leitura, espera-se que os alunos apresentem uma melhor compreensão do que estão vivenciando na escola e do que acontece no mundo.

O projeto: Momento da Leitura proporciona aos alunos, professores, coordenadores, diretor, técnicos, apoio e eventuais visitantes condições para que estes tenham acesso ao conhecimento, mas é preciso considerar as leituras oferecidas, o tempo disponível, o clima motivador e as atividades desenvolvidas a partir do texto lido, pois o hábito da leitura é uma tarefa que permite ao leitor criar, recriar, escrever, reescrever a partir das experiências, da interação social e do seu potencial linguístico.

Permitir ao leitor fazer suas escolhas literárias a partir de um leque de variedade de gêneros disponíveis, torna a leitura prazerosa e significativa, desencadeando a compreesão e da interação com a sociedade e o mundo, enriquecendo ideias e experiências intelectuais.

Referências

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

NEVES, I.C.B.; SOUZA, J.V.; SCHAFFER, N.O.; GUEDES, P.C.; KLUSENER, R. (orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre, Ed. Da Universidade/UFGRS, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura – teoria e prática**. Campinas, Pontes Editores, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina.(Org) **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo, Editora Ática, 1998.

OFICINA: COMO A QUALIDADE DAS PERGUNTAS INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DA LEITURA

Ana Cláudia dos SANTOS
Universidade do Estado de Mato Grosso

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi realizado a partir de experiências vivenciadas etem como objetivo apresentar como o trabalho com o conteúdo temático "Como a Qualidade da Pergunta Influência na Qualidade da Leitura" ocorreu em uma das oficinas produzidas na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa destinado a alunos do Ensino Médio, formado por integrantes de diferentes séries, desde o primeiro, segundo e até ao terceiro ano do ensino médio, em uma escola de rede pública estadual na cidade de Juína - MT. Para tanto, como suporte teórico, utilizamos os pressupostos de Solé sobre o ensino de estratégias de compreensão leitora e depois da leitura: continuar compreendendo e aprendendo. Optamos, pela nomenclatura proposta por Menegassi a saber, perguntas textuais, perguntas inferenciais e perguntas interpretativas. Na oficina participativa os alunos foram instigados a elaborarem perguntas, e para que o aprendizado se efetive, os resultados mostram que, a) é preciso fazer com que o aluno perceba o quão importante é uma pergunta; b) é importante ele ter ciência do peso correspondente aos três níveis de perguntas, perguntas textuais, perguntas inferenciais e perguntas interpretativas; c) a pergunta auxiliará a trilhar um caminho rumo a uma gama variada de avanços nessa habilidade. O resultado da oficina foi satisfatório e mostram que é possível instigar e ensinar o aluno a fazer perguntas nos textos de língua portuguesa

A disciplina de estágio em nível geral é um momento admirável para o estagiário, que sairá por alguns minutos de papel de aluno para ser lapidado aos poucos como professor, momento esse que, será o início de uma eterna preparação docente.

Além disso, tanto os alunos, que estão em sala para adquirirem conhecimento, eles estão submetidos a uma eterna aprendizagem, assim, não se difere o professor, o mesmo sempre estará em constante aprendizagem, buscando o melhor conteúdo a ser passado, e a melhor forma de ser aplicadaà didática, favorecendo o aluno a inserção de um olhar amplo e crítico. .

A relevância desse projeto atendeu primeiramente a um pedido da própria escola que reconheceu as dificuldades a serem superadas nas áreas da leitura, e, como meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso tem base nos estudos de Menegassi (2010) citado anteriormente, trabalhamos centralmente com a elaboração de perguntas que contemplem patamares mais avançados e possibilitem a leitura interpretação do alunado.

Estes conteúdos, como respostas interpretativas escritas são retirados pelos alunos a partir das perguntas formadas pelas professoras de língua portuguesa como forma de aprendizagem e da formação de um aluno crítico.

De um modo geral, os textos em sala de aula, são produzidos, lidos e ouvidos sem finalidade prévia, não mostram o favorecimento dos textos interpretativos para a reflexão crítica do imaginário tanto na sala de aula quanto fora dela. Dito de outro modo, o papel da escola é viabilizar o acesso do aluno no universo interpretativo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los.

Segundo Menegassi, há mais de 10 anos os PCNs propuseram o desenvolvimento da criticidade do leitor e até hoje alguns professores não sabem como desenvolvê-la em sala de aula. Portanto, a proposta de ordenação de perguntas para o desenvolvimento do leitor interpretativo é propiciar uma sequência de perguntas que leve o aluno-leitor a posicionar-se

criticamente diante de um texto lido. Formando desta forma um aluno interpretativo capaz de analisar diferentes tipos de textos a partir de uma sequência de perguntas com diferentes exigências interpretativas, fazendo, desta forma com que o aluno tenha uma visão de mundo, pois segundo Freire (1997, p. 11), a leitura do mundo procede sempre à leitura da palavra, assim sendo, quando o aluno iniciar e finalizar uma leitura ele terá de criar um sentido para este texto, e este sentido será adquirido a partir de perguntas interpretativas propiciando desta forma um aluno capaz de ler, interpretar e adquirir a criticidade de níveis de leituras com diferentes tipos de textos, ferramenta necessária para a vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivoapresentar, especificamente, como o trabalho com oconteúdo temático do gênero Perguntas ocorre em sala de aula e ainda. Abordaremos apenas o 1º plano de aula, uma vez que os outros 4 planos de aula segue a mesma nomenclatura mudando apenas os gêneros textuais abordados, mas todos os planos contemplam como atividade a elaboração de perguntas por parte do alunado, conforme o 1º plano de aula descrito nesse artigo.

Para apresentação do conteúdo, este artigo está dividido em três partes: Os valores presente O ideal presente na formação de perguntas; Aspectos Metodológicos, e Considerações.

O IDEAL PRESENTE NA FORMAÇÃO DE PERGUNTAS

É relevante que a disciplina de língua portuguesa contribua efetivamente para o desenvolvimento da capacidade de leitura interpretativa do aluno, indispensável em sala de aula, tendo como finalidade inserir no aluno uma leitura ampla de diferentes modalidades, possibilitando além do desenvolvimento comunicativo crítico como cidadãos, a criação de mecanismos linguísticos para a interação na sociedade.

A prática da avaliação de leitura interpretativa é uma das responsáveis pelas relações sociais entre os sujeitos, já que possibilita o acesso do indivíduo ao mercado de trabalho, promove a reflexão sobre diferentes realidades e favorece a formação de um leitor crítico. Possibilitar a melhora da qualidade dessas práticas de leitura é uma preocupação sobre o nível de aprendizagem dos alunos, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais propuseram o desenvolvimento da criticidade do leitor há mais de 10 anos e até hoje muitos professores não sabem como trabalhá-la em sala de aula;

> Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, [...] sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. (PCN, 1998, p. 48, ênfase adicionada).

> [...] é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos [do tratamento didático] no processo de ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. [...] os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos – ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz –, de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas. (PCN, 1998, pp. 65-66, ênfase adicionada).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais servem de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola e da disciplina, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de

recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Para o problema das disciplinas, acreditava-se que os PCNs (1998)são ferramentas de apoio para combatê-lo. Ele discorre satisfatoriamente sobre esta questão, permitindo que os educadores que tinham pouco ou nenhum contato com estas perspectivas educacionais possam, enfim, dar um salto qualitativo e rever sua atuação profissional.

> Com a publicação dos PCN de Língua Portuguesa, a intenção é a de que as propostas e idéias ali apresentadas ofereçam subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania. Essa inovação dos PCN implica um grande esforço de reflexão para atransposição didática desses princípios e referenciais às práticas educativas em sala de aula. Esse esforço envolve não somente a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implantação desses currículos.(DIRETRIZES CURRICULARES PARA A LINGUA PORTUGUESA, 2008. p. 124).

Desta forma, nota-se que os PCNs (2008) *apud* (1998) mesmo evoluindo para o ensino médio, não modificaram, eles permanecem na mesma ordem, exigindo os mesmos patamares de ensino da língua portuguesa, ou seja, exigem propostas avaliativas que auxiliam o aluno a visualizar textos de diferentes modos.

Impedir que o aluno venha a sofrer um fracasso escolar, exige a reflexão do professor para o cuidado na escolha do material didático e a forma que será utilizado para a obtenção da aprendizagem do aluno. De acordo com LUCKESI (2005), as dificuldades de aprendizagem na escola podem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar.O aluno quando percebe que apresenta dificuldades em sua aprendizagem, começa a apresentar desinteresse nas aulas, e a dificuldade acarreta num baixo rendimento escolar. É preciso se atentar para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender.

A escolha deste material didático que o professor utilizará em sala de aula, nas aulas de língua portuguesa, deverá ser escolhida com cautela, pois será com esta ferramenta que o professor fará com que o aluno aprenda a interagir nos diferentes tipos de texto de forma a interpretá-los criticamente, tanto para a escola como os que decorrem na sociedade.

Passaram-se mais de 10 dos PCNs e aindaa mesma tecla continua a bater, uma vez que os professores de língua portuguesa têm em si vários instrumentos avaliativos escolares, mesmo assim, persistem as práticas que privilegiam a elaboração de perguntas superficiais,dentre eles as perguntas interpretativas para determinado texto.

De acordo com Menegassi e Angelo (2005), coexistem diferentes patamares de leituras, em diferentes métodos avaliativos que fazem com essas práticas sejam adequadas, e que cujos focos se concentram no autor, texto, leitor e interação autor-texto-leitor.

Segundo Menegassi, a leitura com o foco no autor são os textos passados em salas de aulas que são vistos como uma representação mental do pensamento e vai direto para o papel, nada mais do que captar uma representação materializada juntamente com as informações do produtor. Buscar apenas a identificação e a reprodução do que o autor diz, obtendo, portanto, um único sentido que é “depositado” no leitor, ausente de críticas e reflexões, incapazes de pensar, apenas reproduziam, eram indivíduos assujeitados.

A perspectiva com o foco no texto são leituras cuja resposta é encontrada somente no texto, apenas extraído, a professora ao formular uma determinada pergunta para seu aluno, ela o impede que o mesmo produza sentidos, “uma vez que tudo esta dito no texto”, não precisando sair dele, já que as informações armazenadas pelo leitor são desconsideradas.

Na perspectiva do leitor, o sentido é construído do leitor ao texto. O leitor passa a ter um papel principal e ativo já que seus conhecimentos prévios é quem auxiliam na obtenção do significado. De acordo com Fulgêncio e Liberato (1996 *apud* MENEGASSI e ÂNGELO, 2005), o leitor não joga somente com aquilo que está claramente explicito, mas também com um mundo de informações implícitas, ou seja, o leitor deve utilizar os conhecimentos que possui para poder complementar a informação do texto.

Já na perspectiva integracionista, o foco é na interação autor-texto-leitor. Nesta concepção o autor juntamente com o leitor são sujeitos ativos que dialogam, obtendo desta forma o significado do texto que só é encontrado a partir desta junção, porém esta perspectiva não permite leituras tão abertas quanto à perspectiva com foco no leitor, já que o texto regula as possíveis leituras.

Desta forma, nestas quatro modalidades de leituras interpretativas haverá algo inadequado e algo aproveitável em sala de aula, portanto cabe ao professor reconhecer o que deverá ou não ser levado para a sala de aula. A preocupação maior deverá ser em utilizar, de cada perspectiva, algo que acrescente informações ao aluno-leitor, que o faça refletir sobre o texto, relacionando-o com o seus conhecimentos de mundo, para assim produzir sentidos e desenvolver a criticidade neste aluno. O mais adequado é que se faça uma aula de leitura que relacione estas perspectivas, fazendo um planejamento que não se importe apenas com os tipos de perguntas, mas também com a sequência dessas perguntas.

Conclui-se afirmando que para garantir o desenvolvimento das características do leitor crítico no aluno, é essencial o desenvolvimento das fases da leitura, pois é esse desenvolvimento na compreensão e na interpretação que dará ao aluno os subsídios necessários à compreensão ampla do texto e sua posterior criticidade e atribuição de sentidos. O aluno só será capaz de posicionar-se frente a um texto, questionando-o, após o seu entendimento amplo, que deverá ser desenvolvido, primeiramente com as questões avaliativas do primeiro patamar de decodificação, vista como etapa da leitura e não como conceito, onde o aluno reconhece as palavras que compõem o texto e lhes atribui significados. Após esta fase, viráà questão do segundo patamarque é o da compreensão, onde o aluno consegue extrair a temática do texto para poder prosseguir para as demais fases. Após esta fase o aluno será levado ao terceiro patamar que será à interpretação, que é a fase principal de desenvolvimento da criticidade do aluno, onde ele relaciona as informações do texto com os seus conhecimentos de mundo, julgando-as se necessário, objetivando desta forma a garantia da formação e o desenvolvimento do aluno leitor crítico a partir de uma sequenciação de perguntas interpretativas para determinado texto.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O primeiro dia foi elaborado um plano de aula que visou a trabalhar todo o descritivo abaixo desde a conceituação de noção de texto, leitura, análise diferentes tipos textuais; texto oral, texto escrito, texto imagem, até a apresentação de subsídios necessários que os auxiliarão na reflexão sobre os seus conhecimentos de mundo para assim produzirem sentidos e desenvolverem sua criticidade sendo às perguntas interpretativas. Foram trabalhados os seguintes textos: Análise da música “Cantiga de Roda”, no qual foi impresso e entregue a cada aluno; Interpretação da capa da revista “Magali” e propaganda “Diet. Pepsi”, passado em slides, para que desta forma os alunos verificassem que um texto não precisa ser necessariamente escrito para obter uma interpretação crítica; foi também uma aula expositiva dialogada através de recortes passados em slides da obra literária infantil “Os três porquinhos” e de Ruth Rocha “Como se fosse dinheiro”.

Texto 1 – Análise da música “Cantiga de Roda”.

Ciranda Cirandinha

Vamos todos cirandar

Vamos dar a meia volta

Volta e meia vamos dar

O anel que tu me destes

Era vidro e se quebrou

O amor que tu me tinhas

Era pouco e as acabou

No texto 1, foi analisado uma cantiga que muitas vezes cantamos por cantar, sem ter a preocupação de interpretarmos o real significado da música. Diante do texto passado ao alunado, foi solicitado para eles escreverem; O que no pensamento deles significava “O anel que tu me destes era vidro e se quebrou”? O que o anel representa na visão de mundo deles? Por que ele era de vidro?





Texto 2 MAGALI Texto 3 PROPAGANDA “DIET” PEPSI

Ambos os textos figurativos 2 e 3, foi passado em formato de slides para os alunos analisarem que o texto não precisa necessariamente ser escrito para ser interpretado criticamente. Então, com esses dois textos, foram trabalhados a questão da intertextualidade com os alunos, no texto 2 foi realizado uma análise interativa com eles, perguntando; De qual história a Magali está participando? Por que a bruxa está sem graça? Por que a Branca de neve está brava?

Já no texto 3, foi trabalhado a questão das propagandas, em especial da bebida “Diet” Pepsi, que no momento em que passa-se a consumir a bebida “diet” você ingere menos calorias e a tendência não é engordar, e no texto mostra que o gato espertalhão ingeriu a bebida diet, emagreceu e de certa forma encolheu, objetivando o acesso na toca do rato,

trabalhamos então as seguintes perguntas; Que produto está sendo anunciado? Que animais são utilizados na propaganda? Como o gato conseguiu entrar pelo buraco?

A 4ª atividade a aula expositiva dialogada através de recortes passados em slides da obra literária infantil "Os três porquinhos" e de Ruth Rocha "Como se fosse dinheiro", discutimos a interpretação de ambos os recortes, e também foram passados os textos na integra impresso para eles iniciarem o rascunho das perguntas interpretativas;

Ex: Perguntas focadas no texto "Os três porquinhos"

- Nível 1 decodificação; Quantos porquinhos tinham na história? Como era a casa dos porquinhos?.
- Nível 2 compreensão; Quem tem uma casa igual à dos porquinhos? Como é a sua casa?
- Nível 3 interpretação; Como é o lobo de hoje em dia? O que você acha do comportamento de cada porquinho?

Ex: Perguntas focadas no texto "Como se fosse dinheiro"

- Nível 1 decodificação; Quais os personagens da história? O que aconteceu na hora do recreio?
- Nível 2 compreensão; Você leva sempre dinheiro para a escola? Na sua escola tem lugar para comprar lanche?
- Nível 3 interpretação; Na sua opinião, o dono da cantina tinha dinheiro para passar o troco e dava bala de propósito? O que você faria se estivesse no lugar do menino?

CONSIDERAÇÕES FINAS

A oficina, além de atender ao pedido da própria escola visando às necessidades do público-alvo, também teve por objetivo propiciar o aprendizado ao alunado sobre "Elaboração de perguntas", uma vez que essa prática poderá ser estendida para outras disciplinas que contem textos, e também fora do ambiente escolar.Propiciou também o aprendizado da docência aos acadêmicos através da experiência, pensando sempre buscar métodos e práticas de ensinamento de qualidade para os alunados e o ambiente escolar.

Além disso, as oficinas permitiram a criação de "ambientes" de aprendizagens eficientes, porque criam um espaço "novo", fora do contexto curricular do educando e, por se tratar de "oficina", pressupõe-se "discussão" e "produção", instigando o estudante a desenvolver a reflexão sobre o conteúdo discutido. O uso de textos nesse projeto foi um fator fundamental, já que está os alunos tinham essa dificuldade na leitura, deu-se então trabalhar com diversificados gêneros textuais. E também, texto é usado em todas as atividades escolares porque é a unidade linguística que permite a contextualização e que mostra os vários discursos que perpassam o assunto/tema exposto no texto, ampliando a visão crítica do alunado.

Esses dados, associados ao trabalho desenvolvido com alunado de elaboração de perguntas para desenvolver uma leitura critica teve um grande êxito, já que os próprios alunos propuseram levar essa prática para outras disciplinas estudadas na escola.

Concluímos então, afirmando que o trabalho foi satisfatório que nos permitem completar que,parte significativa dos alunados conseguiu sair da oficina tendo conhecimento e sendo aptos a elaboram as questões objetivando-os leitores capazes de formular perguntas pertinentes sobre o texto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender.** – Porto Alegre: Artmed, 2002

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**.-9.ed.- São Paulo: Cortez, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DEMO, Pedro, 1941- **A nova LDB: Ranços e avanços**, - Campinas, SP: Papirus, 1997. – (Coleção Magistérios: Formação e Trabalho Pedagógico).

ESTABAN, Maria Teresa**. O que sabem quem erra? Reflexões sobre o fracasso escolar** – 3ª. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: Leitura e redação**. – 17. Ed. – São Paulo: Ática, 2007.

HOFFMAM, Jussara. **Avaliação**- São Paulo: Cortez, 2007

JOUVE, Vicent. **A leitura;** tradução Brigitte Hervor. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio: volume 1).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**-16ª. Ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. – São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 74)

MENEGASSI, Renilson José**. Produção, Ordenação e sequenciação de perguntas na Avaliação de Leitura.** In: CRUZ, M; BATISTA, I. M. **Linguagem e (m) interação: línguas, literaturas e educação**. Editora UNEMAT: 2011, p. 17-35.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**, - 9. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua português/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.144p

ROCHA, Robson. **Melhore sua interpretação de texto**. 2. ed. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2010.

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

O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA: EM BUSCA DE COMPREENDER A DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA E SUAS PRINCIPAIS MATRIZES

Magna Rodrigues da Silva MONTEIRO
Universidade do Estado de Mato Grosso
PIBID Interdisciplinar – CAPES. UNEMAT
EMEB Basiliano Do Carmo De Jesus

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar e dialogar a respeito dos resultados preliminares do Projeto Diversidade Cultural. Esta pesquisa está sendo desenvolvidano período matutino com alunos do 6º ano B do Ensino Fundamental, com idade entre 11 a 12 anos, da Escola Municipal Basiliano do Carmo de Jesus, na cidade de Sinop - MT, sendo fruto de uma parceria entre universidade e escola, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. O texto está constituído sob o viés teórico da Linguística Aplicada por dialogar de forma inter/transdisciplinar com a linguagem em uso no social. O embasamento teórico está constituído em Ribeiro (2000), Santos e Silva (2012), Boulos Junior (2015), Martins (2013), Andrade (2000), Vigotsky (1998), Damiani. (2008), Milheiro (2013), entre outros. O trabalho colaborativo em sala de aula proporciona mudanças de posturas tanto do aluno, quanto do professor, ambos aprendem nessa troca de experiência. O ensino nesta perspectiva proporciona o diálogo e a interação entre o grupo, o que favorece o crescimento intelectual do aluno e o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, os educandos deixam de ser espectadores e se tornam produtores/autores de suas próprias criações, sempre atuando em colaboração com o professor. Por outro lado, conhecer a diversidade cultural, bem como as principais etnias formadoras da população brasileira e suas particularidades, proporciona a compreensão e valorização da identidade do povo brasileiro, conscientizando o aluno de que em cada brasileiro existem traços tanto da etnia indígena e europeia, quanto da negra. Esta se orienta pelos princípios metodológicos adotados a partir da natureza da pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta são caderno de campo, planejamentos das aulas e sessões reflexivas. O projeto iniciou com a escolha do tema em conjunto com a universidade e escola. No desenvolvimento deste está sendo oportunizado momentos de busca investigativa realizada por meio de leituras orientadas em sala de aula, pesquisa no laboratório de informática, vídeos sobre o tema em foco e momentos reflexivos com os alunos. Os alunos estão elaborando relatórios, salas temáticas e socialização dos resultados. Os resultados parciais apontam que o trabalho potencializado por meio de projetos colaborativos, são significativos, despertam os interesses e curiosidades dos alunos. Ao mesmo tempo colabora para o ensino eficiente e de qualidade, em que os alunos compreendam a diversidade cultural em que estão envolvidos, se transformando em cidadãos críticos, que respeitem e convivam com as diferenças linguísticas e culturais.
Palavras - chave: Diversidade Cultural; Trabalho Colaborativo; Matrizes étnicas.

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to present and talk about the preliminary results of Cultural Diversity project. This research is being desenvolvidano morning period with students from 6th grade B of elementary school, aged 11 to 12 years, the Municipal School Basiliano of Jesus Carmo, in the city of Sinop - MT, being the result of a partnership between university and school through the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching - PIBID. The text is made under the theoretical bias of Applied Linguistics for dialogue inter form / transdisciplinary with language in use in the social. The theoretical basis is established in Ribeiro (2000), Santos and Silva (2012), Boulos Junior (2015), Martins (2013), Andrade (2000), Vygotsky (1998), Damiani. (2008), Milheiro (2013), among*

others. The collaborative work in the classroom provides postures changes both the student and teacher, both learn this exchange of experience. The teaching in this perspective provides the dialogue and interaction between the group, which promotes the intellectual growth of the student and the development of learning. Thus, the students stop being spectators and become producers / authors of their own creations, always acting in collaboration with the teacher. On the other hand, know the cultural diversity and the main forming ethnic groups of the population and its characteristics, provides the understanding and appreciation of the identity of the Brazilian people, educating the student that in each Brazilian there are traces of both indigenous and European ethnicity, as black. This is guided by the methodological principles adopted from the nature of qualitative research type action research. collection instruments are field notebook, planning lessons and reflective sessions. The project began with the selection of the theme in conjunction with the university and school. In developing this being oportunizado moments of investigative search performed by reading oriented classroom, research in the computer lab, videos on the subject in focus and reflective moments with students. Students are writing reports, themed rooms and socialization of results. Partial results show that the work enhanced through collaborative projects are significant, arouse the interest and curiosity of students. At the same time contributes to the efficient and quality education, in which students understand the cultural diversity that are involved, becoming critical citizens, to respect and live with the language and cultural differences.
Key - Words*: Cultural Diversity; Collaborative Work; ethnic arrays.*

INTRODUÇÃO

Em meio a intensos debates a respeito das diferenças que permeiam as sociedades mundiais a sociedade brasileira destaca-se pela riqueza étnica cultural formadora de seu povo da mesma forma que exemplifica de forma negativa os preconceitos que cercam em especial alguns grupos da Nação.

A globalização que aproxima e interliga a humanidade tem possibilitado uma visão um tanto mais ampla e mais realista sobre a diversidade cultural das sociedades apesar de muitas vezes surtir efeito contrário e negativo quando a tentativa de igualar os povos irrompe em desrespeito para com as minorias.

O conhecimento do passado, da formação de um povo esclarece e torna o indivíduo mais humanizado e consciente de cada influência que recebeu e continua a receber durante sua trajetória de vida.

Os dados históricos sobre o povo brasileiro que até bem pouco tempo eram transmitidos de maneira primária e bastante resumida, hoje podem e devem ser transmitidos sob uma ótica educacional mais propícia conforme preceitua as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino de História da África, Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares do País.

A falta de consciência histórica empobrece o indivíduo e consequentemente toda uma nação que por ignorar suas raízes vive na barbárie e obscuridade intelectual.

1. A CONSTITUIÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA

A discussão com as crianças sobre a formação de sua identidade cultural a partir das três principais matrizes constituintes de nossa cultura e, a relação que exercem no âmbito individual, social e coletivo permite a desconstrução de estereótipos preconceituosos levando-

as não apenas a respeitar as diferenças, como também dar a devida importância e celebrar a riqueza étnica de nosso país.

Ignorar o histórico de constituição do povo brasileiro é uma das principais, senão a principal, causadora dos preconceitos, racismo e intolerância existentes no País, e romper com esta ignorância é imprescindível para o estabelecimento da harmonia cultural brasileira.

Abordar as diferentes etnias como a cultura europeia, indígena e africana e sua influência no âmbito cultural através de danças, brincadeiras e músicas, é a base para que os discentes superem preconceitos raciais e culturais, tornando-os cidadãos críticos que participam do processo social, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade com base no respeito mútuo, pois através do conhecimento sobre as diversidades culturais, suas particularidades, descobrindo e interagindo de forma prazerosa, rica e envolvente será possível compreender a grandeza de sua própria formação.

A partir do conhecimento sobre o "eu" é que se torna possível a verdadeira compreensão das raízes e origens de nossos hábitos culturais.

As lutas e os sofrimentos dos povos indígenas e africanos não devem ser esquecidas, mas as riquezas de suas contribuições culturais devem ainda mais serem destacadas, pois em cada brasileiro há uma pequena parte de sua grande herança.

Desde os hábitos de higiene até as danças e alimentação e, todas as demais manifestações culturais presentes em nosso país são conjuntos riquíssimos resultantes de um longo processo histórico que não deve ser omitido sobre qualquer pretexto.

2. DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADES BRASILEIRAS

É sabido pela grande maioria da população brasileira que os descobridores do Brasil foram os portugueses. Contudo, se analisarmos essa informação apenas um pouco mais detidamente chegaremos a verdade sobre os primeiros moradores de nossa Pátria amada.

Quando os europeus aqui chegaram não encontraram uma terra deserta, pois os indígenas já habitavam aquele que hoje é nosso território.

Apesar da existência dos índios nas terras recém descobertas pelos europeus, eles não foram considerados como iguais, mas sim oprimidos, escravizados e quase dizimados pelo homem branco que acabara de chegar.

Sabemos também que assim como os índios, o negros sofreram horrores sob o jugo do homem branco e apesar da escravidão e contrastando com esta, deixaram um legado esplêndido que perduram com enorme força em todos as expressões artísticas brasileiras.

A junção destas três culturas formaram e continuam a identificar o povo brasileiro que se faz admirar mundialmente por sua grande miscigenação.

Ter a consciência do processo de formação do povo brasileiro é imprescindível para quebrar ideias e ideologias retrógradas e inábeis sobre o próprio "eu" que no auge do orgulho e da ignorância se propõe a considerar ser mais ou melhor que seu igual.

3. VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL

A publicação das leis que acima foram citadas não deve ser encarada como aumentadoras das diferenças sociais e dos preconceitos existentes na sociedade, mas sim como a possibilidade de reconhecimento das inúmeras contribuições dos africanos e dos indígenas para a formação da cultura brasileira e, mais que isso, é um passo em direção à reparação da dívida que toda a sociedade brasileira tem com os africanos e seus descendentes e para com a comunidade indígena.

É direito de toda criança ser tratada de forma igualitária em suas diferenças, pois como articula Nery Junior "dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades" (NERY JUNIOR, 1999, p. 42), e ainda que pequenos, foram dados mais alguns passos no longo caminho que se dirige ao respeito da diversidade cultural, da diversidade humana com todas as garantias de seus direitos.

É necessário estar consciente da responsabilidade que o educador tem na contribuição da formação de um indivíduo que respeite as diferenças culturais existentes em nosso país e em cada sala de aula. Assim como tem a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento de cidadãos livres de preconceitos e menos ignorantes em relação a formação do povo brasileiro.

É necessário tornar conhecido o histórico de nosso país através da história de seu povo sem omitir os malefícios causados aos primeiros habitantes de nosso território e a aplicação das Leis fica evidente na disciplina de história, demonstrando a necessidade de continuar o trabalho de conscientização sobre a importância da aplicação desta legislação em conjunto com outras políticas públicas sociais.

As condições socioculturais de cada aluno são diferentes assim como as condições de acesso e isto não pode ser negligenciado, pois ao passo que as diferenças culturais enriquecem, as diferenças sociais acarretam danos que podem ser ao menos minorados, equalizados.

Embora seja necessário que toda a sociedade se torne mais igualitária, não se pode tirar a grande responsabilidade e importante função que a Educação tem neste tema e discutir as supracitadas leis e sua grande contribuição no contexto do Pibid contribui para a melhoria do ensino das disciplinas abrangidas pelas Leis.

A consciência de que é necessário esforço conjunto de toda a sociedade para desconstrução de conceitos erroneamente concebidos ao longo da história não deve e não é ignorada, pois a argumentação a respeito da importância de uma educação voltada para a diversidade de culturas nas quais estamos inseridos deve estar suficientemente embasada nos acontecimentos passados, presentes bem como na perspectiva de futuro para o qual nossa sociedade caminha.

Esta visão ampla e abrangente sobre o ciclo histórico de nosso país somente é possível ser conquistada se as análises sociais forem feitas à luz da tolerância e do respeito para com as diversas culturas que nos cercam, trazendo à superfície a importância social que cada cultura oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão e o diálogo a respeito das diferenças devem ser promovidos não apenas para quebrar conceitos erroneamente concebidos, mas para valorizar a diversidade cultural brasileira e reconhecer sua importância para cada individuo que a integra.

A discussão sobre a diversidade cultural em sala de aula possibilita o conhecimento sobre as origens do povo brasileiro evidenciando não apenas a influência da cultura europeia, mas também as influências do índio e do negro na formação do Brasil. Também expõe o quanto dessas culturas estão presentes nos nossos costumes diários.

Conhecer sobre a História e cultura Afro-Brasileira e indígena ajuda na ruptura do preconceito que desde cedo cerca o cidadão brasileiro não unicamente em razão das diferenças socioeconômicas, mas pela imagem de superioridade do homem branco em decorrência do histórico de dominação dele sobre índios e negros.

Resgatar as contribuições sociais, políticas e econômicas do índio e do negro para a nação brasileira ajuda na equalização de tratamento, de direitos e garantias zelando pela igualdade entre as etnias que formam a Nação de maneira que as diferenças delas sejam respeitadas e mantidas em cada um de seus aspectos culturais.

É necessário continuar o trabalho de conscientização sobre a importância do desenvolvimento deste tema, aperfeiçoando as práticas pedagógicas que são primordiais na formação do aluno e cidadão e saber que cada aluno deve ser respeitado, valorizado e utilizado no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo assim, para um ensino de maior qualidade e uma Nação que respeita e celebra a diversidade cultural de seu povo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **A trajetória do Brasil (de 1500 a 2000).** São Paulo: Contexto, 2000.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar história:** das origens do homem à era digital**.** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2011.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & Cidadania, 7º ano.** 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

____. **História sociedade & Cidadania, 6º ano.** 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARTINS, Ana Paula. **Caminhar e transformar – história:** história anos finais do ensino fundamental: Educação Jovens e Adultos**.** 1ª ed. São Paulo FTD, 2013.

NEVES, Ana Maria Bergamin. **Interações:** raízes históricas brasileiras**.** São Paulo: Blucher, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro.** A formação e o sentido do Brasil**.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Marco Antônio. **Nas trilhas do ensino de história:** teoria e prática**.** Belo horizonte: Rona, 2012.

SOCIOAMBIENTAL, Instituto. **Almanaque Socioambiental Parque indígena do Xingu: 50 anos.** São Paulo: Instituto socioambiental, 2011.

https://www.youtube.com/watch?v=6OpcyWPdbcw acesso em 20 de novembro de 2016

O USO DOS COMPUTADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A COMPOSIÇÃO DE APOSTILA ILUSTRADA NA PRÉ-ESCOLA

Jhonatan Matos de SOUZA
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: A tecnologia e as evoluções tecnológicas estão presentes nas sociedades humanas desde o princípio, não como a conhecemos hoje, mas é certo dizer que sempre existiram. Na atualidade, as diversas formas de acesso à tecnologia proporcionam novas formas de viver, de trabalhar e de se organizar socialmente, não excluindo deste panorama a Educação. As TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação fazem-se necessárias neste meio uma vez que a educação/escolarização, em algum nível, não ocorre em separado do contexto social vigente, inclusive, muito cedo as crianças entram em contato e fazem uso destas. O uso dos computadores no meio educacional figura como uma importante ferramenta de inclusão social, de desenvolvimento de novas habilidades, integração etc., porém, é necessário ressaltar a importância do educador enquanto mediador entre estes indivíduos e o aparato tecnológico, auxiliando-os no discernimento das informações obtidas de forma que a aprendizagem seja significativa. Para tanto, é preciso que os próprios educadores estejam familiarizados e atualizados com as TDICs, sendo este um ponto relevante quando se considera que os alunos atuais vivem em uma realidade completamente díspar daquela vivenciada por seus educadores. Em um mundo onde a tecnologia se tornou onipresente, excluir uma população ou uma faixa etária seria um retrocesso, portanto, é importante que através da Educação Infantil a criança tome conhecimento da tecnologia vigente, apropriando-se inclusive de uma forma consciente e apropriada de usá-la. O computador associado às práticas de ensino se mostra importante na infância quando apresentado como uma ferramenta utilizada para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças em fase pré-escolar, como demonstrado na atividade de elaboração de desenhos, confeccionados pelas próprias crianças, posteriormente compilados em forma de apostila. O material foi gerado através de atividade realizada com o uso do software Digerati® em pesquisa de campo, município de Sinop/MT, no colégio Alef, com crianças que estudam na Pré-escola II, na faixa etária de cinco anos.
PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil**,** Tecnologia, Atualidade.

ABSTRACT: *Technology and technological developments are present in human societies since the beginning, not as we know it nowadays, but we can say for sure they have always existed. At the present, the various forms of access to technology provide new ways to live, work and organize socially, not excluding the Education from this panorama. DICT - Digital Information and Communication Technologies – are necessary in this environment once the education / schooling, at some level, does not occur separately from the current social context, including that children come into contact and make use of these very early. The use of computers in the educational environment appears as an important tool for social inclusion, development of new skills, integration, etc., however, it is necessary to emphasize the importance of the teacher as a mediator between these individuals and the technological apparatus, helping them in the discernment of the information obtained, making their learning meaningful. For this purpose, it is important that educators themselves are acquainted and updated with the TDIC, considering this point as relevant when current students live in a reality completely different from that which is experienced by their educators. In a world*

where technology has become ubiquitous, exclude a population or an age group would be retrogression, so, it is important that through the Early Childhood Education children become aware of the present technology, including appropriating a conscious and suitable way to use it. The computer associated with the practice of teaching proves its importance in childhood when presented as a tool for learning and development of children in preschool, as it was demonstrated during the activity with preparation of drawings, fabricated by the children themselves, which were compiled as a handout. The material was generated in that activity using the software Digerati®, and was a field reasearch held on the city of Sinop / MT, in Alef High School, with children studying in Preschool II, that are five years old.
Keywords: *Early Childhood Education, Technology, Present.*

1. Introdução

O termo tecnologia, de origem grega, é constituída por tekne ("arte, técnica ou ofício") e por logos ("conjunto de saberes") que para Oliveira (2012) pode ser definido como "[...]os conhecimentos que permitem fabricar objetos e modificar o meio ambiente, com vista a satisfazer as necessidades".

As tecnologias surgiram com o homem desde a idade da pedra, onde os mais fortes sobreviviam com ideias para sua própria sobrevivência e a medida que viviam mais tecnologias eram criadas. Ainda hoje é possível perceber esses avanços, não da mesma forma, porém com os mesmos objetivos de trazer melhorias na vida coletiva e individual (Kenski, 2010 apud Garcia, 2013).

Atualmente as tecnologias estão sendo integradas a vida das pessoas na sociedade cada vez mais cedo, Garcia (2013, p. 30) evidencia essa mudança como sendo "uma realidade muito diferente de anos atrás, já que o acesso a essas tecnologias se dava apenas quando fossem jovens e/ou adultos".

A educação necessita estar em constante atualização para que não se torne dissonante da realidade, não somente com a formação e aperfeiçoamento de professores, mas com as novas tecnologias que são as ferramentas empregadas em sala de aula. O uso de tecnologias na parte pedagógica como uma forma de transmissão e articulação de conhecimento se mostra muito mais atraente aos alunos do que a forma tradicional de ensinar, sendo necessário a escola estar a par desse processo, pois uma vez já há muito presente em seu meio familiar, o aluno observa essas ferramentas com curiosidade, ansiando em ter acesso a esse importante meio de conhecimento: "[...] apesar da pouca idade já estão expostas a essas novas tecnologias e como tal necessitam dominá-las para interagir em seu meio social e a escola não pode ficar à margem desse processo" (LOPES et al., 2011).

Neste processo o professor não é mais um transmissor de conhecimento, Garcia (2013) o aponta como sendo atualmente um mediador, facilitando o processo de ensinoaprendizagem, onde os alunos são sujeitos ativos e não mais simples receptores, diferente de antigamente quando não existia diálogo entre eles. Cabendo ao professor instigar os alunos através de aulas mais dinâmicas, motivadoras e atrativas utilizando das tecnologias, como um suporte, um complemento, incrementando o que já existe, sem a necessidade de substituir a forma atual de ensino.

Segundo Jordão (2009, p.10) atualmente, é comum que os professores se deparem em sala de aula com alunos "completamente conectados ao mundo digital", pois o número que crianças que possuem acesso ao computador e à internet vêm crescendo, assim como a ampliação da faixa etária.

Inclusive, a autora ressalta o fato de que muito cedo, por volta dos 2 anos de idade já tem acesso a aparatos tecnológicos digitais, e em torno dos 4 anos a criança já aprende a lidar com esta tecnologia antes mesmo de aprender a ler e escrever. Estes alunos que nasceram em um mundo digital são chamados "nativos digitais", e os anteriores a este momento, são "imigrantes digitais", ou seja, precisam se adaptar a esta nova realidade (PRENSKY, 2001 apud JORDÃO, 2009, p.10-11).

> Os nativos digitais estão habituados a fazer várias coisas ao mesmo tempo. Enquanto ouvem música em seus players de MP3, estão enviando mensagens pelo celular, acessando os sites de relacionamento, baixando as fotos da câmera digital, e fazendo a pesquisa que o professor de História encomendou na última aula (JORDÃO, 2009, p.11).

A autora chama a atenção para a disparidade de geração entre estes novos alunos e seus professores e a influência de tal característica no aprendizado, alertando que aquilo que os "nativos digitais" desenvolvem com facilidade pode ser enfrentado com dificuldade e ser desafiador para os "imigrantes digitais", portanto, a estes alunos já não é possível aplicar o mesmo método de ensino que funcionou tão bem com as gerações anteriores. Esta situação consiste em um alerta para a escola e os educadores: a necessidade de atualização e adaptação a novas realidades.

De acordo com Bevórt e Beloni (2009) o campo mídia-educação é relativamente novo e possui dificuldades para se firmar, sendo um dos percalços os professores como sujeitos que não são nativos digitais e precisam se atualizar, ao contrário dos alunos que são mais familiarizados com a tecnologia, já nasceram nesse meio.

A tecnologia no contexto pré-escolar é relevante à medida que se vivencia sua constante evolução e o contato cada vez mais cedo entre esta e as crianças. Além disso, deve-se considerar a necessidade gerada sobre a mesma, haja vista o contexto social ser intrínseco a esta, inclusive sua importância em nível de país e o desenvolvimento de seus cidadãos no mundo globalizado. Desta maneira, torna-se imprescindível que dentro da escola ocorra o desenvolvimento das crianças em contato com a tecnologia, pois evidentemente, esta é uma soma ao desenvolvimento infantil.

O objetivo deste artigo é de expor os benefícios do computador como uma ferramenta tecnológica, descrevendo a sua importância de modo geral, focando sua utilização em sala de aula. Atualmente em algumas escolas o computador vem sendo empregado como uma ferramenta que busca integrar e complementar a prática do ensino através da cultura tecnológica em seu cotidiano.

2 Escolha da Instituição/ Procedimentos Metodológicos

Para esta pesquisa foi necessária a escolha de uma instituição que atendesse crianças em fase pré-escolar, tendo como requisito mínimo um ambiente com sala de informática e que dispusesse de interesse em desempenhar a proposta com a composição de uma apostila por meio de desenhos ilustrados.

O Colégio Alef, é uma instituição de ensino particular cujo nome deriva da primeira letra do alfabeto Hebráico, que significa "Ensinamento", "Um campeão", "Número 1". Atua desde 2008 no município de Sinop e se colocou a disposição da proposta a ser desempenhada. Em sua missão possui a concepção de que "cuidar e educar para a vida devem caminhar paralelas".

A estrutura física deste possui: sala de aulas; sala de balé; sala de informática;

sala de judô; horta; parques; casinhas de boneca; quadra poliesportiva; parque de areia; quadra de areia; piscina coberta; cozinha; refeitório; berçário: lactário, refeitório, salas de aula equipadas com material e mobiliário adequados a cada faixa etária.
Na primeira visita ao colégio, o autor apresentou à coordenadora Salete Rodrigues Ieka a proposta a ser desenvolvida e esta deixou as portas da instituição abertas para a pesquisa, que decorreu de abril a agosto de 2016.
No decorrer da pesquisa o autor tomou conhecimento da estrutura física da instituição, entrou em contato com a professora Claudia Regina Hermes, formada em Letras – Inglês, responsável pelo laboratório de informática e também com o públicoalvo da pesquisa: 9 crianças contando com 5 anos de idade, sendo 7 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Havendo a necessidade de fazer fotografias das crianças e de suas atividades, as identidades das mesmas foram asseguradas.

3 Aplicação da Atividade Proposta

As crianças se organizaram sozinhas, demonstra certo grau de autonomia em relação a professora na atividade.

Segundo a professora, os programas de desenho livre proporcionam as crianças uma melhor interatividade e com isso uma maior liberdade na criação de imagens, enfatizando que os mesmos ainda merecem atenção em relação à coordenação motora necessária para a esta tarefa. O desenvolvimento de tal atividade no computador produz poucos resultados, uma vez que os comandos são mais complicados, "elas perdem o interesse em menos de cinco minutos, ficam impacientes e pedem por outra atividade", dessa forma, sob o seu ponto de vista, essa atividade de desenho livre utilizando software não se mostra ser muito proveitosa pelo pouco tempo de interação que lhe é disponível. Por estar dentro das possibilidades das crianças talvez isso possa ser conseguido futuramente adotando uma outra abordagem.
Os desenhos foram selecionados pelas próprias crianças em um programa de pintura Digerati® já disponível na instituição.

3.1 A Escolha dos Desenhos

Os desenhos escolhidos pela criança são associados a mídia televisiva, aos materiais escolares ou embalagens de produtos por elas consumida.

Fotografia 1 – Victória e Isabela, cincos anos.



Fonte: acervo particular, 2016.

Segundo Pereira (2012) o desenho infantil representa mais o que a criança sabe de um objeto do que ela vê.

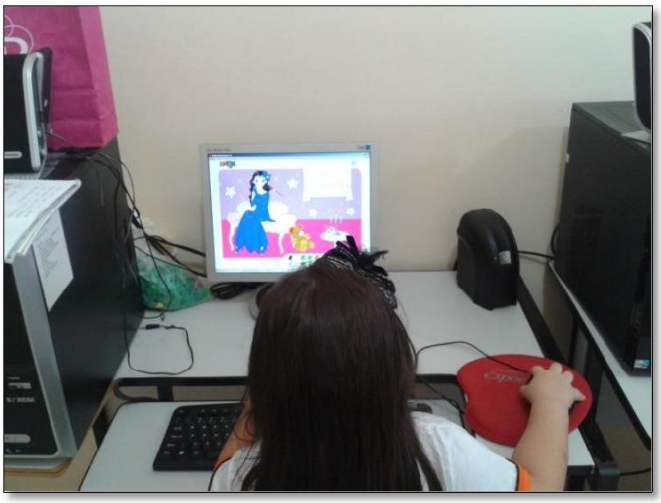
Fotografia 2 – Artur e Isaque, cinco anos.



Fonte: acervo particular, 2016.

Laura (5 anos) disse que havia escolhido o desenho de uma princesa e explica que ela mesma gostaria de ser uma, porque “elas se vestem bem e são muito bonitas”, afirma.

Fotografia 3 – Laura, cinco anos.



Fonte: acervo particular, 2016.

Quanto ao uso dos computadores as crianças demonstraram familiaridade e facilidade ao utilizá-lo, uma vez que já lidam com essa mídia em atividades de digitação do alfabeto e brincadeiras como jogos em sala de aula, no entanto, a ação de acessar o programa Digerati® ou qualquer aplicativo a que não estão acostumadas requer auxílio, o que aos poucos é superada através da observação e repetição dessas ações, tornando-as mais confiantes na execução dessas tarefas sem a ajuda dos professores.

Fotografia 4 – Gabriela, cinco anos.



Fonte: acervo particular, 2016.

As crianças apresentam certa inexperiência na coordenação motora na utilização do mouse, o que também pode ser justificado pela diferença de tamanho entre suas mãos e o dispositivo, quanto ao teclado, o processo de aprendizagem das letras do alfabeto e a sua disposição aos poucos começa a melhor através da prática, memorização e repetição.

Fotografia 5– Ana Letícia, cinco anos



Fonte: acervo particular, 2016.

Para todas as crianças foi recorrente o uso de cores fortes em seus desenhos e um contraste entre as partes do mesmo, isso se constitui como um processo de experimentação e de aprendizagem.

Fotografia 6 –Isadora, cinco anos.



Fonte: acervo particular, 2016

Amante defende que:

> A oportunidade de as crianças explorarem o computador na área de expressão plástica tem sido defendida por muitos autores (Haugland & Wright, 1997; Crook, 1998; Siraj-Blatchford & Whitebread, 2003) dado que constitui uma experiência diferente e que pode complementar as outras formas de expressão plástica, relacionadas com a manipulação direta de objetos e materiais diversificados, interligando-se com elas, e não substituindo-as.

4 Cronograma

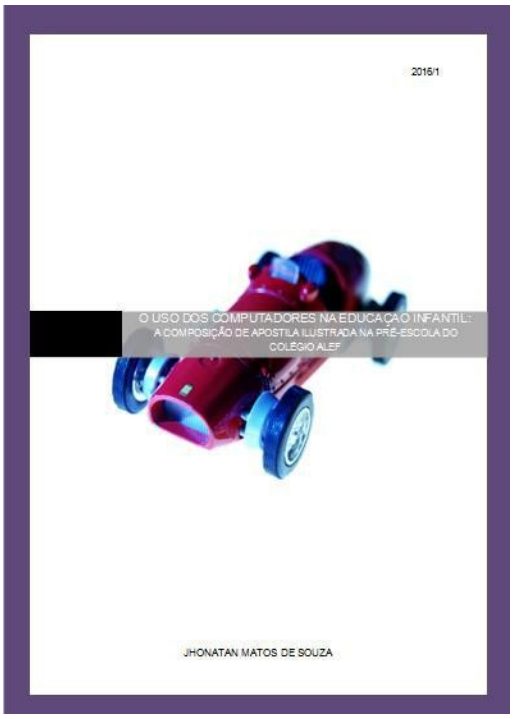
A atividade em campo da pesquisa foi desempenhada no período de abril a agosto de 2016. O Colégio Alef cordialmente permitiu liberdade nas visitas.

5 Conclusão

O uso do computador quando pareado as técnicas adequadas de ensino e sob a orientação do professor, juntamente a outras atividades como a digitação do alfabeto ou jogos infantis que estimulem a capacidade cognitiva, pode se tornar algo muito benéfico para a criança. As atividades desde que bem executadas contribuem para que o uso da informática torne-se significativo na vida da criança e que esta atividade lhe forneça uma reflexão sobre o conteúdo aprendido.

Para a confecção de desenhos foi necessário o discernimento pelas crianças de cores e imagens, este estímulo é essencial em seu aprendizado, realizar escolhas e atuar de forma independente desde cedo.

Fotografia 7 – Capa apostila.



Fonte: acervo particular, 2016

REFERÊNCIAS

AMANTE, Lúcia. **Infância, escola e novas tecnologias.** Universidade Aberta, 2014. Disponível em: < http://www.researchgate.net/publication/262011194_Infncia_Escola_e_Novas_Tecnologias> Acesso em: 13 de out. 2015.

_____ .**As tecnologias da informação e da comunicação pré-escolar.** Excertos de um percurso. Escola Moderna, nº25, 5ª série, 2005. Disponível em:< http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_4_trab_curric_compart_turma /124_b_03_tic_educ_preescolar_lamante.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luíza. **Mídia-educação, conceitos, história e perspectivas**. Educ. Soc**.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em:< http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 out. 2015.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento:** os desafios da educação. São Paulo: Vozes, 2013. Disponível em:< http://dowbor.org/2013/09/tecnologias-do-conhecimento-os-desafios-da-educacao.html/>. Acesso em: 13 out. 2015.

GARCIA, Fernanda Wolf. **A Importância do Uso das Tecnologias no Processo de Ensino-Aprendizagem.** p. 25-48**.** 2013. Disponível em: <http://claretianostudium.com.br/download?caminho=upload/cms/revista/sumarios/ 177.pdf&arquivo=sumario2.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Editora UFRGS, Porto Alegre, 2009.Disponível em: < http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf >.Acesso em: 13 out. 2015.

JORDÃO, Teresa Cristina. **Formação de Educadores:** a formação do professor para a educação em um mundo digital. Tecnologias Digitais na Educação.p. 9 – 17, out./nov. 2009. Disponível em:<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>. Acesso em:14 out. 2015.

PEREIRA, Laïs de Toledo Krücken. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso.** Acesso em: 20 de out. 2015

TOMÉ, Cristinne Leus. Manual para apresentação de projetos de pesquisa. UNEMAT, Sinop, 2013. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/ eventos/issue/archive> . Acesso em: 13 out. 2015.

TEIXEIRA, Daina Guiga**. Chapeuzinho Vermelho.** Abrace, 2013**.** Disponível em: <http://issuu.com/nceabrace/docs/projeto_pequenos_escritores_abrace>. Acesso em: 22 nov. 2015.

O VIGOR DO ROTACISMO NO FALAR CAIPIRA DA COMUNIDADE DE MUTUCA/MATO GROSSO

Criseida Rowena Zambotto de Lima
Univesidade Federal de Mato Grosso /PPGEL

RESUMO: O presente trabalho propõe-se a apresentar o fenômeno fonético-fonológico de variação da consoante líquida lateral /l/ presente no vernáculo da comunidade quilombola de Mutuca, localizada no complexo Boa Vida – Mata-Cavalo, constituído por sete áreas: *Ourinhos*, *Estiva, Aguaçu, Mata-Cavalo, Mata-Cavalo de Cima, Mutuca* e *Capim Verde*-Ventura. A comunidade localiza-se no município de Nossa Senhora do Livramento, a aproximadamente 50 quilômetros de Cuiabá, às margens da rodovia MT–60, que liga Cuiabá a Poconé. Estudar a história de Mata-Cavalo é tropeçar na história sociolinguístico-cultural da formação de Mato Grosso, principalmente no que diz respeito à contribuição da ação dos bandeirantes. A pesquisa desenvolvida apresentou uma análise da variação do segmento fonético analisados no(s) falar(es) dos quilombolas, usuários do dialeto cuiabano, sem escolaridade, acima de 45 anos. Os pressupostos da sociolinguística laboviana e das pesquisas dialetológicas realizadas sobre traços fonético-fonológicos do português popular caipira orientaram a coleta e interpretação dos dados. De acordo com Santiago-Almeida (2000), as análises de textos antigos têm fornecido argumentos para as discussões sobre a natureza e origem do português brasileiro e as descrições linguísticas realizadas nas rotas das bandeiras têm atestado o caráter conservador em determinadas regiões. O levantamento sócio-histórico, bem como linguístico do português brasileiro falado nessa região apresenta fortes evidências de uma deriva conservadora (AMARAL, 1920) e de condições linguísticas locais favoráveis ao seu vigor, uma vez que a língua indígena *bororo* não apresenta esse fonema (COX, 2005). Diante da atualidade e a relevância do estudo e da descrição das diversas variedades dialetais do português brasileiro, propomos uma investigação sobre o aspecto do rotacismo da variedade linguística do português regional falado na comunidade rural quilombola de Mata-Cavalo, comparando-a com alguns aspectos já estudados da variedade falada na Baixada Cuiabana. A princípio, nossa hipótese verificou que o português de Mata-Cavalo apresenta as mesmas características conservadoras encontradas no dialeto caipira, que segundo Amadeu Amaral "hoje, acha-se acantoado em pequenas localidades [...] e na boca das pessoas idosas" (1920: 42).

Palavras-chave: Português Brasileiro. Rotacismo. Variação.

1. O contexto histórico: a localidade de Mata-Cavalo

O complexo Boa Vida – Mata-Cavalo localiza-se no Município de Nossa Senhora do Livramento, a aproximadamente 50 quilômetros de Cuiabá, às margens da rodovia MT–60, que liga Cuiabá a Poconé. Estudar a história de Mata-Cavalo é tropeçar na história sociolinguístico-cultural da formação de Mato Grosso, principalmente no que diz respeito à contribuição da ação dos bandeirantes no processo de colonização. Segundo Ferreira (1958, p. 235-7), a ocupação da região onde hoje se localiza o município de Nossa Senhora do Livramento iniciou-se com a descoberta, em 1730, de lavras de ouro às margens do Ribeirão dos Cocais pelos sorocabanos Antonio Ayres e Damião Rodrigues. Temendo os altos impostos cobrados pelo Estado Português e a baixa na produção aurífera que não

mais apresentava o vigor do início da exploração, mineiros de Cuiabá rumaram para o interior à procura de novas minas.

Nesse momento de interiorização, entre 1726 e 1727, mineiros que fugiam das perseguições do Capitão General Rodrigo César[17] descobrem ouro, às margens do Ribeirão dos Cocais, a três quilômetros do local onde mais tarde se formou o povoado que viria a ser a sede do município de Nossa Senhora do Livramento.

Com o fim do ciclo da mineração, alguns componentes das bandeiras retornaram à antiga forma de vida dos paulistas pioneiros que chegaram em terras mato-grossenses, no início de século XVIII. Buscaram alternativas para garantir a sobrevivência, sintetizando o *modus vivendi* caipira. Assim, o que antes era apenas área de correrias dos velhos paulistas, na caça aos índios e busca de ouro e outros metais preciosos, se transforma numa vasta região de "cultura caipira", onde se instalam economias de subsistência, associadas a atividades domésticas e artesanais. Formaram-se, a partir de então, núcleos rurais nos quais conviviam grupos unificados por hábitos, práticas religiosas e formas coletivas de trabalho e lazer, entre eles o núcleo da comunidade de Mata-cavalo.

A comunidade surge ainda à época da escravidão, no ano de 1883, quando em vida Ana da Silva Tavares, esposa do antigo proprietário Ricardo José Alves Bastos, faz a doação de uma área da sesmaria Boa Vida a seus escravos:

> [...] por ela Dona Ana da Silva Tavares me foi dito que sendo senhora e possuidora de uma parte do ribeirão denominado Mata-Cavalo, com suas vertentes, de cuja parte faz doação a seus escravos, inclusive os que se libertaram por ocasião do inventário do seu finado marido, estimando no valor de cento e cinqüenta mil réis, podendo os doados tomarem posse quando quiserem [...]. (Escritura de doação, Livramento, 15-09-1883; livro de registro 1883-1884; cartório de Livramento – MT)

Os beneficiários da doação, descendentes de escravos e ex-escravos, formaram em Mata-Cavalo uma sólida organização comunitária. Desde então, a comunidade luta para fazer valer seus direitos, enfrentando fazendeiros e posseiros interessados em suas terras e práticas políticas coronelistas. As famílias residentes se agruparam em dois núcleos principais: Mata-Cavalo e Mutuca, mas o complexo Sesmaria Boa Vida – Mata-Cavalo é constituído por sete áreas: *Ourinhos*, *Estiva, Aguaçu, Mata-Cavalo, Mata-Cavalo de Cima, Mutuca* e *Capim Verde*-Ventura. Segundo o *Diário Oficial da União*, de 28 de outubro de 1999, a área total é de 11.722 mil hectares, onde vivem aproximadamente 300 famílias.

A comunidade subsiste das plantações de banana, milho, mandioca, abóbora, arroz, cana e da produção de seus derivados que gera excedentes que são comercializados na sede do município. Além de roças, possuíam engenhos e criações.

A vida dos remanescentes de escravos não foi tranquila, segundo os relatos dos quilombolas; eles se viram pressionados por um ininterrupto processo de expulsão de suas terras. A violência passa a ser um dado do cotidiano vivido entre os anos de 1893-1944. Muitos, se sentindo amedrontados, saíram de Mata-Cavalo. O governo do estado de Mato Grosso chegou a criar assentamentos em áreas marginais urbanas de Cuiabá (Ribeirão do Lipa) e Várzea Grande (Capão do Negro, hoje Cristo Rei) para instalar a população rural negra de Nossa Senhora do Livramento (MOURA, 2001, p. 21).

[17] Capitão General Rodrigo César de Menezes era governador da Capitania de São Paulo.

Um grupo na área denominada Mutuca resistiu aos jagunços e queimas de roças e constituíram um laço de manutenção entre a terra e seus verdadeiros donos, conseguindo assim conservar a posse de 200 hectares de terra.

Na região da Mutuca vivem cerca de 35 famílias (ASSIS 1988, p. 5). Nesta localidade surgiram mecanismos de resistência grupal, através do avivamento da memória do grupo, da afirmação da ancestralidade e do parentesco, criando, assim, uma teia de relações entre seus membros. A comunidade remanescente da Mutuca se configura como núcleo de resistência e representa o vínculo entre terra e herdeiros, possibilitando, inclusive a volta de outros quilombolas para as outras áreas do Complexo Boa Vida – Mata-Cavalo. É devido a esse vínculo conservador com a terra e os costumes dos que vivem nela, que a comunidade da Mutuca foi escolhida para representar o vernáculo de Mata-Cavalo.

2. Material e métodos

O Vale do Rio Cuiabá, formado pela capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, e pelos municípios que margeiam as bacias hidrográficas dos rios Cuiabá e Paraguai, tem despertado interesse dos estudiosos da linguagem, sobretudo pelos traços peculiares do português popular das pessoas da baixada, doravante "falar cuiabano". A necessidade de verificações empíricas do português do Brasil correspondentes às diferentes regiões geográficas fora enfatizada por Amadeu Amaral em seu estudo *O Dialeto Caipira*, de 1920. O tratamento sistemático da variação diatópica, dado por este autor, nos níveis fonético, morfológico e sintático, acrescido de um vocabulário típico, fortaleceu o interesse de se fazer uma descrição dos falares regionais do Brasil.

O interesse em investigar a variedade falada em Mata-Cavalo foi motivado por duas razões. A primeira devido ao fato de tratar-se de uma variedade ainda pouco explorada, inserida na área do falar cuiabano. No âmbito das poucas pesquisas linguísticas realizadas sobre este dialeto, destacam-se cinco trabalhos voltados para os aspectos fonético-fonológicos: Palma (1984), Souza (1999), Santiago-Almeida (2000), Dettoni (2003). Há, ainda, os livros *Do falar Cuiabano* (DRUMMOND, 1976), que trata de alguns aspectos gerais do falar de Cuiabá, *Vozes Cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso* (COX E SANTIAGO-ALMEIDA, 2005, organizadores), coletânea de artigos sobre o falar cuiabano e *Que Português é Esse? Vozes em conflito* (COX, 2008). A segunda é a necessidade de descrever e estudar essa variedade de caráter bastante marcado em relação a vários fenômenos fonológicos, morfológicos e sintáticos que lhe conferem singularidades quando comparada a outras variedades regionais do português brasileiro e relacioná-la à variedade "caipira", considerando sua formação, ainda no século XVI, e expansão pela ação dos exploradores, que adentraram o Brasil Central nos séculos XVII e XVIII.

A princípio serão demonstradas as mesmas características conservadoras encontradas no dialeto caipira, que segundo Amadeu Amaral "hoje, acha-se acantoado em pequenas localidades [...] e na boca das pessoas idosas" (1920, p. 42).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, partiu-se de duas hipóteses:

(1) A hipótese segundo a qual a variedade do falar cuiabano, por se tratar de um falar rural atestado em comunidades localizadas na trilha das bandeiras, revelaria aspectos conservadores do dialeto caipira relacionado à época das expedições bandeirantes e à variedade do dialeto caipira falada atualmente.

(2) A segunda hipótese, já tratada por Palma (1984), sugere que o dialeto cuiabano, em seus traços mais marcados estaria em fase de completo desaparecimento desde a década de 1980, de modo que mesmo na fala de adultos a ocorrência de alguns traços caracterizadores do dialeto caipira não mais ocorreriam.

Para a verificação das hipóteses, optamos por uma abordagem teórico-metodológica interdisciplinar, definindo possíveis contextos linguísticos e sociais que pudessem favorecer a observação dos fenômenos que contribuem para a conservação. As propostas da sociolinguística, da dialetologia e da linguística histórica nortearam o trabalho na coleta de dados, na descrição e na análise dos fenômenos.

De acordo com Santiago-Almeida (2000, p. 124), os estudos sobre a evolução histórica da língua portuguesa que apontam traços antigos no português brasileiro (PB) não são recentes. As análises de textos antigos têm fornecido argumentos para as discussões sobre a natureza e origem do PB e as descrições linguísticas realizadas nas rotas das bandeiras[18] têm atestado o caráter conservador em determinadas regiões brasileiras. Nas décadas de sessenta e setenta do século vinte, o falar cuiabano passou a sofrer grande influência dos migrantes da região sul do Brasil.

O movimento das bandeiras paulistas em direção ao Centro-Oeste foi, sem dúvida, responsável pela criação de Mato Grosso e pela "irradiação" do dialeto caipira que se estabeleceria definitivamente com o esgotamento do ciclo do ouro, obrigando muitos dos que compunham as bandeiras a fixarem moradia na região. É um novo modo de vida que se difunde paulatinamente a partir das antigas áreas de mineração e dos núcleos ancilares de produção de bens de consumo. A população caipira, integrada em bairros, preenche então, as condições mínimas de sobrevivência (RIBEIRO, 2005, p. 382-5). Esse cenário de possível de isolamento ou de "imobilismo cultural" (CUNHA, 1986, p. 203) permaneceu por muito tempo. Pode-se deduzir que a variante linguística usada pelos mamelucos e mestiços na região não teria encontrado barreiras numa cultura predominantemente oral.

Houaiss (1992, p. 57), bem como outros autores, sugere a hipótese de que possa ter existido várias línguas gerais pouco duradouras para além da costa brasileira. O predomínio da língua geral paulista, na região das minas, se dá até o início do século XVIII. A partir de então, "a língua portuguesa começa a se espalhar entre a população brasileira até chegar à situação atual" (NARO E SCHERRE, 1993, p. 438). Foi a partir da difusão da população nos interiores brasileiros que "a linguagem bandeirante se fixou e tendeu a se conservar sempre a mesma" (MELO, 1981, p. 92-3). Para o autor essa linguagem teria sido, fundamentalmente, o dialeto caipira. De acordo com Santiago-Almeida (2000, p. 25), o que se pode deduzir é que o substrato linguístico da região de Mato Grosso, somado ao contexto histórico, contribuiu para que "ainda hoje encontremos, em pleno vigor, no dialeto da Baixada Cuiabana, muitos traços atribuídos, por Amaral (1920), ao dialeto caipira".

Para a hipótese conservadora, os traços linguísticos encontrados no português do Brasil seriam devidos mais à característica de conservação do português do primeiro século de colonização do que às inovações aqui introduzidas. Assim, enquanto o português de Portugal sofria processos de mudança que lhe dariam as feições atuais, o português do Brasil, "pelo isolamento das populações transplantadas, teria mantido aqui as características de antes da mudança" (PAGOTTO, 2005, p. 33). Mattoso Câmara Jr. (1976, p, 30-1, nota 2) ao sustentar a tese do caráter conservador do mundo rural afirma que

[18] Acerca das acepções da lexia *bandeira* e suas derivadas consultar Megale (2000: 15-48).

"sobrevivências de traços portugueses arcaicos não se eliminaram de áreas isoladas ou laterais em relação às grandes correntes de comunicação da vida colonial". É provável que houvesse dois tipos de português falado: um falado no interior, mais arcaico, portanto mais próximo do falar paulista/caipira, outro falado na cidade, com aspectos inovadores. A região de povoamento paulista sempre ficou à margem das inovações ocorridas na metrópole, e "então o português aí falado pode ser um português arcaico" (CASTILHO, 2001, p. 59). Cunha, por sua vez, defende, de forma polêmica, que o fato de ter a língua portuguesa se desenvolvido no Brasil, durante séculos, em "condições sócio-culturais mais propícias à conservação do que à renovação de suas formas" é uma "evidência que dispensa maior comprovação" (CUNHA, 1986, p. 202). Esse panorama do conservadorismo intenso só será em parte alterado no século XVIII e depois com a vinda da família real.

A tese do conservadorismo aqui adotada, a fim de explicar fenômenos existentes no falar da comunidade, não é expansão de uma ideia ligada ao possível prestígio que esse conservadorismo impingiria, mas fruto de verificações empíricas atestadas por pesquisas linguísticas.

3. O comportamento da consoante lateral alveolar

O fonema /l/ realizou-se como vibrante [r] todas as vezes em que figurava como segunda consoante do encontro consonantal nas lexias do corpus de todos os falantes pesquisados, Esse resultado contundente evidencia que a gramática internalizada dos falantes da comunidade não produz encontros consonantais tautossilábicos com a lateral alveolar /l/ na posição de segunda consoante, apenas a vibrante [r] pode ocorrer nessa posição. Os falantes dessa comunidade, à margem dos processos de escolarização, onde das forças centrípetas que agem sobre os usuários da língua, estão levando adiante uma deriva fonológica que se insinuara no latim vulgar e no português arcaico.

O rotacismo, além de registrado no Appendix Probi (século III d.C), fora atestado por Maia (1986) em pesquisa documental sobre o galego-português, entre os séculos XIII e XVI. Também a primeira gramática da língua portuguesa, escrita por Fernão de Oliveira, no início do século XVI, aponta a inclinação para o rotacismo: "sabemos q a forma e melodia de nossa lingua foy mays amiga de por sempre .r. onde agora escrevemos as vezes .l. e as vezes .r. como gloria e flores: onde dizia grorea e frores" (OLIVEIRA, 1933, p. 40).

Durante a análise, confirmou-se a afirmação de Amaral (1976) de alguns traços desse português arcaico, interiorizados por meio do dialeto caipira, estariam vivíssimos na linguagem interioriana do Brasil. Porém, tem-se consciência de que o vernáculo de Mata-Cavalo não é um retrato fiel da variedade portuguesa que aqui chegou, no início do século XVIII, ou de um estágio passado da língua. Todavia, registraram-se indícios que não desautorizam a tese da conservação de traços e tendências presentes em uma ou mais fases da língua portuguesa.

Dentre os segmentos analisados, a realização do rotacismo nos encontros tautossilábicos foi categórica nas duas faixas etárias. Cox (2005, p. 111-112) demonstra que a rotacização de /l/ em /r/, ainda é, nos dias atuais, um fenômeno bastante produtivo na fala dos cuiabanos, não havendo, para o momento, sinais de uma tendência à neutralização. Muito provavelmente, essa conservação se deve ao fato de os membros dessa comunidade, principalmente os entrevistados, terem um contato menos ativo com algumas forças reguladoras de variações estigmatizadas.

Este estudo é apenas um esboço da variedade linguística rural usada pelos remanescentes de Mata-Cavalo. Há, ainda, um vasto campo de pesquisa a ser explorado em relação ao(s) falar(es) do Vale do Rio Cuiabá, de modo a se traçar um perfil mais completo dos traços que já mudaram, dos que estão mudando e dos traços que ainda se mantêm nessa variedade, apesar de toda pressão externa exercida pelo entorno linguístico contemporâneo.

Referências

AMARAL, Amadeu. **O Dialeto Caipira**. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1920/1976

COX; SANTIAGO-ALMEIDA(org.). **Vozes Cuiabanas**: estudos lingüísticos em Mato Grosso. Cuiabá: Catedral, 2005.

CUNHA, Celso. Conservação e inovação no português do Brasil. *In:* **O Eixo e a Roda**. V. 5, Belo Horizonte: FALE, UFMG, p. 199-230, 1986.

LABOV. William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Principles of Linguistic Change** – Internal Factors. Cambridge: Blackwell, 1994.

SANTIAGO-ALMEIDA. Manoel Mourivaldo. **Aspectos Fonológicos do Português Falado na Baixada Cuiabana**: traços de Língua Antiga Preservados no Brasil (manuscritos da época das Bandeiras, século XVIII). Tese (Doutorado). FFLCH/USP, São Paulo, 2000.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM AMBIENTES VIRTUAIS: A INVESTIGAÇÃO COMO SUPORTE PARA A AMPLIAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Lenir Maria de Farias RODRIGUES
Isaldete Ribeiro da Silva PASSERO
Deise BAGGENSTOSS
Universidade Estadual de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: As práticas sociais de leitura e escrita, na hipermodernidade, cada vez mais se processam em ambientes virtuais por meio da tela de um aparelho digital e isso acarreta mudanças nas formas de interagir, entreter, comprar, vender, aprender, ensinar e viver. Este estudo parte de questionamentos que retratam inquietações de professores sobre o que efetivamente os discentes leem e escrevem na *World Wide Web*, que os mantém hiperconectados nessa grande "teia" mundial. Diante disso, a presente investigação visa conhecer as práticas de multiletramentos no ciberespaço de alunos dos 7° e 8°anos da Escola Municipal Jardim Paraíso, Sinop-MT; com o intuito de oferecer subsídios para os docentes de Língua Portuguesa elaborarem atividades mais significativas, em consonância com a realidade vivenciada pelos educandos, dentro da perspectiva dos Multiletramentos, postulada por Rojo (2009; 2012; 2013; 2015), entre outros autores que abordam esse fenômeno. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva com a aplicação de um questionário de perguntas semiestruturadas, direcionado a duas turmas de 7° anos e duas de 8 ° anos em períodos distintos (matutino e vespertino), a qual evidenciou os seguintes resultados: a maioria dos alunos acessa diariamente os ambientes virtuais para entretenimento; ler, escrever comentários; postar imagens, áudios, fotos e textos em redes sociais, com maior destaque para o aplicativo *WhatsApp* (83,30%). Um dado relevante, emerso da pesquisa, demonstrou que cerca de 67% dos discentes utilizam a *web* para realizar estudos e pesquisas escolares. No entanto, os resultados apontam que ainda os alunos não costumam ler livros digitais (*e-books*). Assim, a partir de métodos investigativos como o proposto, os professores podem planejar suas atividades pedagógicas contemplando e incrementando tais práticas de multiletramentos, que fazem parte do cotidiano do aluno, em outras mais profícuas para fins educativos, no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura e escrita; Ambientes virtuais; Multiletramentos.

ABSTRACT: *The social practices of reading and writing, in hypermodernity, are increasingly processed in virtual environments through the screen of a digital device and this entails changes in the ways of interacting, entertaining, buying, selling, learning, teaching and living. This study is based on questions that portray teachers' concerns about what learners actually read and write on the World Wide Web, which keeps them hyperconnected. The aim of this research is to understand the multilevel practices in the cyberspace of 7th and 8th grade students of the "Escola Municipal Jardim Paraíso", Sinop-MT, in order to offer Portuguese Language teachers more meaningful activities, in agreement with students' reality, in the perspective of Multiliteracies, postulate by Rojo*

(2009, 2012, 2013, 2015), among other authors approached this phenomenon. The methodology adopted was the qualitative research, of the exploratory and descriptive type, with the application of a questionnaire of semi-structured questions, directed to two 7-year and two 8-year classes in distinct periods (morning and evening), which evidenced the following results: the most students access daily virtual environments for entertainment; read and write comments; posting images, audios, photos and texts in social networks, with more emphasis on the WhatsApp application (83.30%). Relevant data, emerging from the research, showed that about 67% of students use the web to conduct studies and school research. However, the results indicate that students still do not usually read digital books (e-books). Thus, from investigative methods such as the one proposed, teachers can plan their pedagogical activities by contemplating and increasing such multilevel practices, which are part of the daily life of the student, in others more proficient for educational purposes, in the school context.

KEYWORDS*: Reading and writing practices; Virtual Environments; Multiliteracies*

Introdução

As práticas sociais de leitura e escrita, na hipermodernidade[19], processam-se de modo mais acentuado nos ambientes virtuais mediante as telas dos modernos aparelhos digitais e isso acarreta mudanças nas formas de interagir, entreter, comprar, vender, aprender, ensinar e viver em nossa sociedade. Não podemos ignorar as influências exercidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante, TDICs) no processo de letramento dos alunos, especificamente, no contexto escolar.

A partir dessas premissas, formulamos alguns questionamentos que refletem inquietações de muitos professores que atuam na Educação Básica, sobretudo, no Ensino Fundamental II, ou seja: em quais práticas de letramentos os alunos estão envolvidos no espaço *web*? O que os alunos costumam ler, escrever e compartilhar nesses ambientes? De quais redes sociais eles participam? Nesses ambientes, os discentes buscam apenas entretenimento ou também informações e conhecimentos? Como é possível agregar essas práticas de letramentos que eles já realizam no ciberespaço ao conhecimento sistematizado delegado à escola?

Pensando nisso, este artigo é fruto de uma pesquisa que visa conhecer as práticas de multiletramentos no ciberespaço de alunos dos 7° e 8°anos da Escola Municipal Jardim Paraíso, Sinop-MT, com o intuito de fornecer subsídios para os docentes de Língua Portuguesa elaborarem atividades mais significativas, em consonância com a realidade vivenciada pelos educandos, dentro dos postulados da Pedagogia dos Multiletramentos. Ademais, pretende demonstrar que simples métodos de investigação, como o proposto neste trabalho, podem ser grandes aliados de professores interessados em redimensionar suas práticas pedagógicas em sala de aula.

[19] Neste trabalho, assumir-se-á o mesmo posicionamento de Rojo e Barbosa (2015) em abordar os fenômenos linguísticos/ de linguagem pelo viés epistemológico da hipermodernidade, contrapondo-se ao de pós-modernidade. Tal decisão se respalda no seguinte entendimento da obra "Hipomodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos" das supracitadas autoras: "Na hipermodernidade vigoram os mesmos princípios da modernidade, tais como: racionalismo técnico, desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista, com uma 'roupagem', que se renova continuamente" (RODRIGUES; RODRIGUES, 2016, p. 9).

Sem grandes pretensões de fornecer modelos prontos de investigação e de generalizar as informações obtidas neste *excursus*, o texto articular-se-á em quatro seções: Multiletramentos: conceito e perspectivas pedagógicas; Métodos e materiais investigativos, Práticas de leitura e escrita nos ambientes virtuais: resultados e análises e Reflexões finais.

1. Multiletramentos: conceito e perspectivas pedagógicas

O fenômeno de adesão de todos os públicos sociais às TDICs, conectadas à internet, levou à formação de diversas comunidades virtuais que propiciaram outras formas de interação. Além disso, os suportes multimidiáticos possibilitaram convergir num mesmo texto diferentes linguagens: a escrita, o som, a imagem e o movimento (MARCUSCHI, 2004), ampliando substancialmente nossas práticas sociais de leitura e escrita que demandam novos letramentos ou multiletramentos (ROJO 2009, 2012, 2013).

Mas o que entendemos por multiletramentos?

A palavra letramento, segundo os estudos realizados por Soares (2014, p.72) origina do termo inglês *literacy,* o qual representa um "conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social".

Street (2012) conceitua as práticas de letramentos como ações complexas que refletem os modos particulares que os sujeitos pensam, concebem a leitura e a escrita e a forma de realizá-las em contextos culturais específicos. Assim, o mesmo evento pode implicar práticas de letramento diferentes.

Segundo Rojo (2009), os estudos mais recentes sobre o letramento, especialmente aqueles ligados ao Grupo de Nova Londres (doravante, GNL)[20], o termo deixou de ser usado no singular e passou a ser usado no plural, com a adição do prefixo "multi", no qual se pretende abarcar a multiplicidade de linguagens e a multiplicidade cultural em que as práticas de leitura e escrita se efetivam.

Rojo (2012, p. 23) aponta algumas características dos multiletramentos:

> (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
> (b) eles fraturam e transgridem as reações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbal ou não];
> (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Nessa conjectura, as práticas de leitura e escrita são entendidas como ações heterogêneas que se processam em contextos socioculturais diversificados, por meio de suportes tecnológicos diferentes (impresso, analógico e digital) (ROJO, 2009, 2012, 2013). Ademais, quando pensamos em (multi)letramentos, não podemos compreendê-los como um fenômeno autônomo, monolítico e passivo, pelo contrário, em vista da sua complexidade e heterogeneidade, é fundamental que não percamos de vista seu caráter político e ideológico.

[20] Grupo de pesquisadores dos letramentos, que reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA) cunharam o termo multiletramentos, a favor de uma pedagogia que contemple a multiculturalidade, multimodalidade textuais e as multissemioses. (ROJO,2012).

Esse fator mostra-se evidente nas interlocuções de Oliveira (2010) que sumariamente, sintetiza as peculiaridades dos letramentos: fenômenos múltiplos, dêiticos, ideológicos, culturais e críticos.

Tais características se intensificam com TDICs as quais corroboram relevantes mudanças nas práticas de letramentos, concretizadas na sociedade hodierna. Dentre elas, Rojo (2009, p. 105-106, grifos da autora) destaca quatro:

> - a vertiginosa *intensificação* e a *diversificação da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais [...];
> - a *diminuição das distâncias espaciais* [...];
> - a *diminuição das distâncias temporais ou a contratação do tempo*, determinadas pela velocidade [...];
> - a *multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiática do texto eletrônico trazem para o ato de leitura [...]

De fato, na concepção lemkiana, letramentos e tecnologias são processos interdependentes integrados dinamicamente num sistema ecossocial[21], que medeiam as nossas relações e construções de significados:

> Na atualidade, novas tecnologias da informação estão mediando a transformação de nossas comunidades de construção de significado. Podemos nos comunicar, de forma inédita, com frequência e intimidade com as comunidades mais diversas em termos geográficos e culturais [...] Todo novo sistema de práticas convencionais para comunicação significativas já é um novo letramento, englobando novas tecnologias". (LEMKE, 2010, p.6-7)

Seguindo esse raciocínio, Lemke (2010, p. 7) esclarece que "novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem", prevendo que os letramentos da Era da Informação incluirão: habilidades de autoria multimidiáticas, análise crítica multimidiática, estratégias de exploração do ciberespaço e habilidades de navegação na *World Wide Web*[22].

Nesse ínterim, qual é o papel da escola e do professor de Língua Portuguesa quando nos referimos a essas novas construções multiletradas que ocorrem no ciberespaço?

Nos aspectos concernentes ao contexto escolar, Kleiman (2004, p 4, grifo da autora) defende que é na escola, "***agência de letramento por excelência de nossa sociedade,*** que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas [...]".

[21] "Processos biológicos e geológicos, atividades humanas e práticas sociais – consideradas como um sistema de acontecimentos interdependentes: um sistema 'ecossocial'". (LEMKE, 1993a,1995b *apud* LEMKE, 2010, p. 5).

[22] Lemke denomina esse tipo particular de letramento de Letramento Metamidiático.

Nesse sentido, de acordo com Rojo e Barbosa (2015), essa instituição, socialmente legitimada, não pode se isentar dessas novas práticas multiletradas que circulam nos ambientes virtuais.

Gaydeczka e Karwoski (2015) vão além, quando afirmam que as inovações tecnológicas devem ser incorporadas no Projeto Político e Pedagógico das escolas, em favor de práticas educativas significativas e criativas:

> A inovação está relacionada à implementação de metodologias e estratégias didáticas; está relacionada a fazer uso das técnicas e das tecnologias de um jeito melhor e, no caso das práticas educativas, deve voltar-se para o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem criativos, inteligentes, colaborativos, práticos, significativos. (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015, p. 158)

Rojo (2012) propõe a adoção da pedagogia dos multiletramentos, *corpus* teórico idealizado pelo GNL, que norteia o ensino-aprendizagem para os seguintes princípios: prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico e prática transformadora.

Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa desempenhará a função de agente de letramentos (KLEIMAN, 2006), promovendo atividades que possam desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita do aluno, de modo a torná-lo "um manipulador de textos e suportes, um explorador de possibilidades" (RIBEIRO, 2009, p. 135).

Na visão de Levy (1999 *apud* MAGNABOSCO, 2009, p. 56):

> O professor na era da cibercultura tem que ser um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos; que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias.

Para tanto, é necessário que o docente, primeiramente, conheça as práticas de (multi)letramentos que englobam essas novas tecnologias, nas quais seus discentes estejam inseridos, a partir disso, o profissional terá subsídios para planejar ações pedagógicas significativas e condizentes com a realidade vivenciada por eles. Daí a importância da investigação. Ela fornece apoio e respaldo ao professor; justifica certas escolhas pedagógicas em detrimento de outras; transforma simples práticas em práxis.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2008) ensina que a sala de aula e a escola são excelentes laboratórios de pesquisa qualitativa, incitando professores a se tornarem pesquisadores. A autora elucida que:

> O professor pesquisador não se vê apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Santos (2001, p. 6) é do mesmo parecer da sociolinguista, afirmando que o docente deve trabalhar como um pesquisador "observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como uma estratégia para a melhoria do ensino".

Portanto, é a partir dessas proposições que optamos por uma investigação que nos forneça algumas informações inerentes às práticas (multi)letradas de alunos do Ensino Fundamental II nos ambientes virtuais, haja vista que somos professoras de Língua Portuguesa neste nível de instrução.

2. Métodos e materiais investigativos

A metodologia adotada neste estudo é de cunho qualitativo, de tipo exploratório e descritivo quanto à análise dos resultados. O aporte teórico selecionado, no qual este se fundamenta, interpreta os (multi)letramentos como sendo fenômenos sociais[23] complexos, segundo o Modelo Ideológico preconizado por Street (1995 *apud* MAGALHÃES, 2012).
O material utilizado para a coleta de dados foi um questionário[24] anônimo, com perguntas semiestruturadas, direcionadas para conhecer as práticas de letramentos, nos ambientes virtuais, de alunos do Ensino Fundamental II (Educação Básica), turmas dos 7° anos (A e B) e 8° anos (A e B), em turnos distintos, da Escola Municipal Jardim Paraíso[25] (Sinop-MT). Algumas perguntas, presentes nesse instrumento de investigação, foram direcionadas para saber a frequência diária e a acessibilidade dos alunos ao ciberespaço.

É prudente relatar que a escola referida está situada no Bairro Jardim Paraíso I, uma das regiões centrais de Sinop-MT, atende estudantes do 1° ao 8° ano do Ensino Fundamental, provenientes de imediações próximas à instituição.

O questionário foi aplicado no mesmo dia: as turmas A, no primeiro horário do período matutino (7h00min.); as turmas B, também no primeiro horário de aula do turno vespertino (13h00min.). O grupo de estudantes dos 6° anos não foram incluídos na pesquisa porque nosso foco era aqueles inseridos no 3° ciclo de estudos (7°e 8°anos).
Nessas séries estão matriculados 118 alunos, porém, somente 103 participaram deliberadamente da investigação[26]. A idade dos participantes variou entre 11 a 16 anos, com uma pequena prevalência do público feminino (53, 4%).

Os resultados aferidos pelo instrumento de pesquisa e respectivas análises serão expostos e discutidos na próxima seção deste trabalho.

3. Práticas de leitura e escrita nos ambientes virtuais: resultados e análises.

Nossas proposições partiram dos seguintes questionamentos: Quais são os interesses dos alunos quando navegam pelo ciberespaço? As práticas de letramento, que os

[23] O fenômeno social vem interpretado segundo a concepção de Lofland: "[...] todo fenômeno social estaria constituído por atos, atividades, significados, participação, relações e situações". (Cf. TRIVINÕS, 2008, p. 126).
[24] O instrumento está disponível na sessão intitulada apêndice.
[25] Tivemos a autorização da direção da escola para aplicar o questionário. A escolha da escola não foi arbitrária, uma das coautoras leciona Língua Portuguesa na instituição.
[26] Ao aluno foi dada a liberdade de adesão à pesquisa, salvaguardando sua autonomia, sua integridade psicofísica e social, em respeito à dignidade da pessoa humana, em consonância aos princípios éticos que respaldam nossas ações como profissionais da educação, servidoras públicas e mestrandas.

discentes estão envolvidos em ambientes virtuais, compreendem somente a esfera de entretenimento? Os alunos acessam a *web* para realizar estudos e/ou pesquisas?

Os resultados aferidos na primeira questão do instrumento de coleta "1. Assinale as práticas de leitura e escrita que você realiza em ambientes virtuais" podem ser visualizados pelos gráficos 1, 1.1 e 1.2, intitulados "Práticas de letramentos" abaixo reportados:

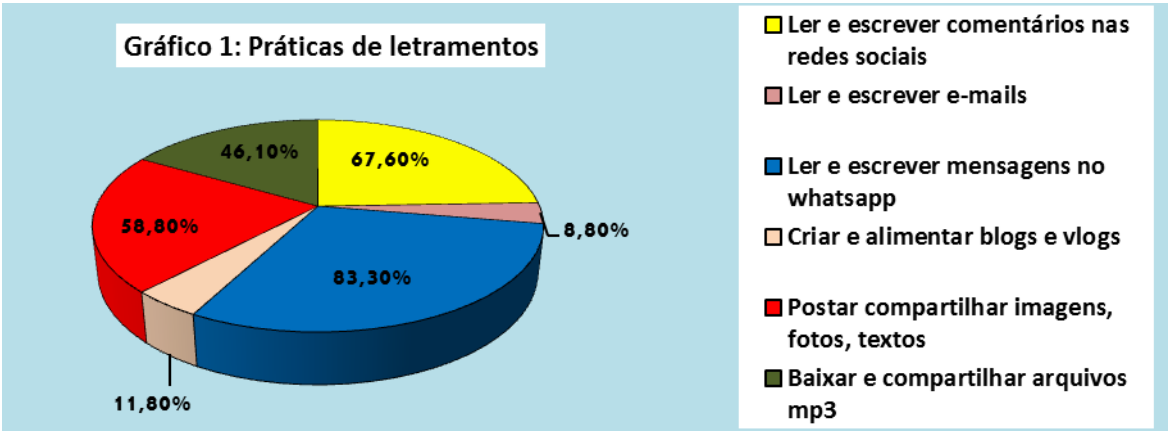


Gráfico 1: Práticas de letramentos

No gráfico acima, pode-se observar a preferência pelo *WhatsApp* com 83,30%, seguido por ler e escrever comentários nas redes sociais. Um dado importante que pode ser "aproveitado" pelos professores é a questão da criação, pois apenas 11,80% declararam criar e alimentar *Blogs* e *Vlogs*, uma grande parte apenas compartilha imagens, fotos e vídeos (58,80%). Percebe-se que os alunos têm propensão em apropriar-se de "algo pronto", uma oportunidade para o trabalho em sala de aula. Rojo (2012, p. 27) salienta "em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia". Outro dado importante é o pouco uso de *e-mails*, isso se deve talvez pelo fato de ser uma ferramenta mais "formal", que para muitos só serve de *login* para acessar as redes sociais.

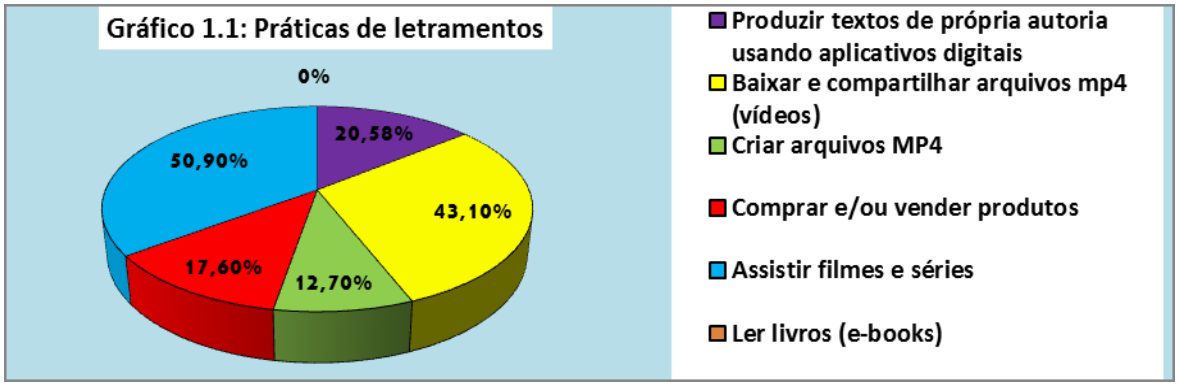


Gráfico 1.1: Práticas de letramento

O segundo gráfico 1.1 remete aos apontamentos anteriores, em que poucos (20,58%) produzem textos de própria autoria usando aplicativos digitais, e menos ainda (12,70%) criam arquivos em vídeo MP4. Entretanto, 43,10% baixam e compartilham

vídeos e mais de 50% assistem a filmes e séries. Um fato preocupante é que ninguém acessa o ambiente virtual para fazer leitura de *e-books*, houve respostas de que faziam leitura de livros, mas não digitais. Observa-se que falta da leitura de livros digitais (*e-books)* não se dá pelo desconhecimento do gênero digital e sim por não haver hábito.

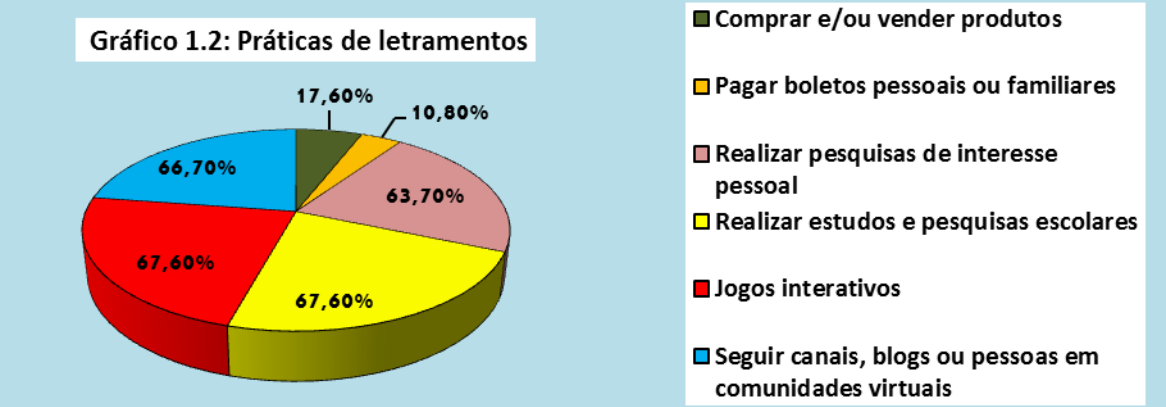


Gráfico 1.2: Práticas de letramentos

No gráfico 1.2, pode-se observar a "equidade" em quatro itens: realizar pesquisas de interesse pessoal (63,70%); realizar estudos e pesquisas escolares (67,60%); participar de jogos interativos (67,60%) e seguir canais, *Blogs* ou pessoas em comunidades virtuais (66,70%). Porém, poucos (10,80%) pagam boletos pessoais ou de familiares e outros (17,60%) compram e/ou vendem produtos pela internet. Ao contrário do que muitos professores dizem e acreditam, os alunos utilizam sim os meios virtuais para pesquisarem e estudarem, ficando assim, uma "oportunidade" de exploração desse ambiente.

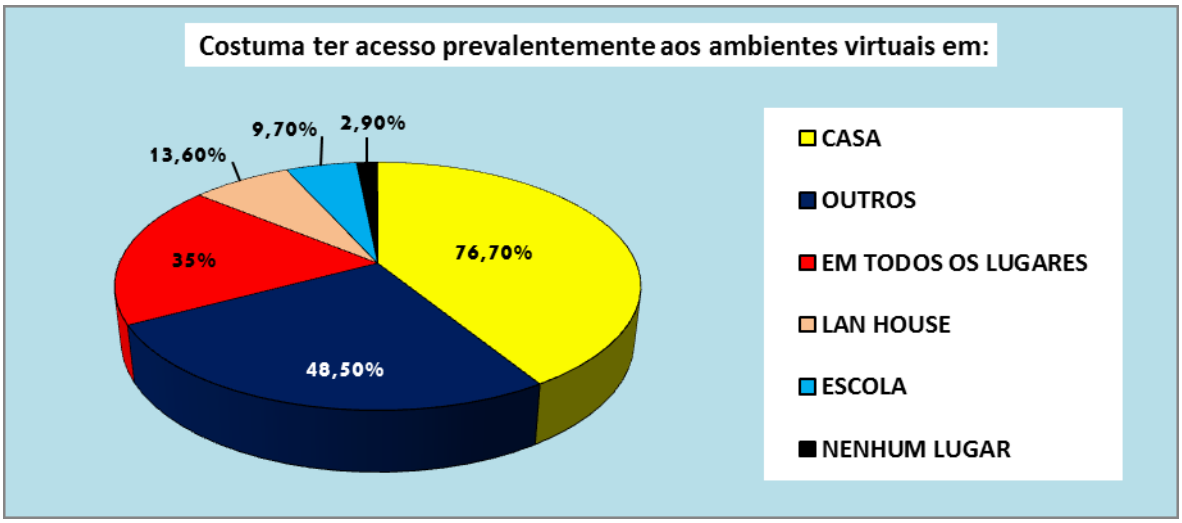


Gráfico 2: Lugar de acesso aos ambientes virtuais

Em relação à acessibilidade aos ambientes virtuais, o gráfico 2 demonstra que mais de ¾ (76,70%) dos pesquisados têm acesso à internet em casa, outros 35% disseram em todos os lugares, em *Lan houses*13,60%, na escola 9,70% e apenas 2,90% afirmaram não ter acesso.

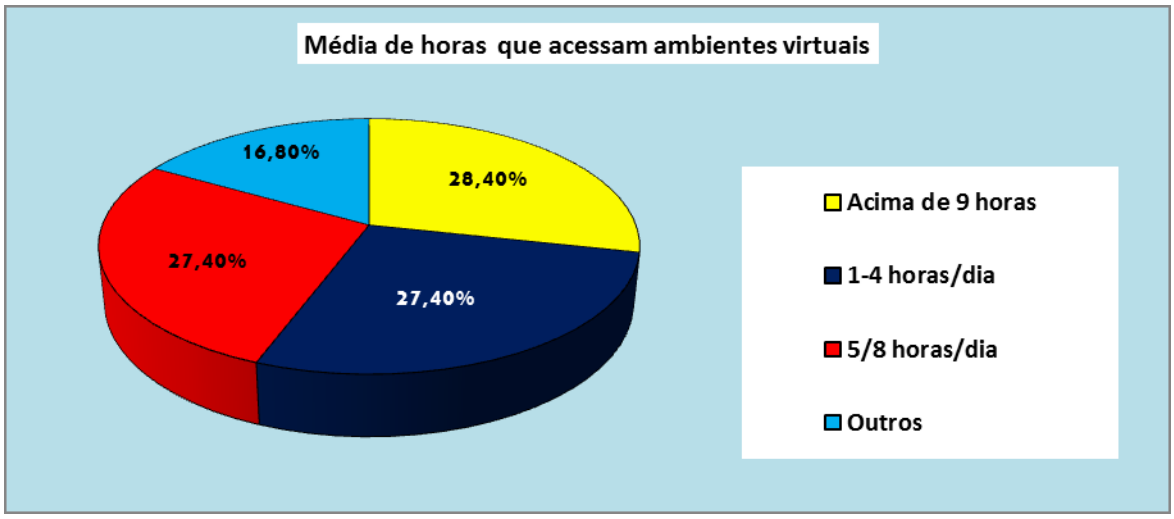


Gráfico 3: Frequência de acesso aos ambientes virtuais

No último gráfico, é possível observar que os sujeitos da pesquisa acessam diariamente espaços virtuais, evidenciando que o uso das TDICs conectadas à internet ultrapassa horas. Esse fator é considerado relevante para o professor que poderá auxiliar seus alunos a se tornarem autônomos e críticos, não apenas expectadores de uma cultura digital:

> Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o **nativo digital**[27] que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas. Em certos artefatos digitais, observamos um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria, hoje, tomar por função desenvolver, tais como: letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos. (ROJO, 2013, p. 8)

Reflexões finais

Os resultados desta investigação apontam para as evidências de muitos estudos realizados por pesquisadores da área da Linguística e da Educação: as gerações "nativas digitais" têm aptidão com as TDICs. Elas leem, interagem, escrevem por esses aparelhos multimídias. *Essas práticas letradas "não devem ser ignorada num contexto educacional emergente***"** (GAYDECZKA, KARWOSKI, 2015, p. 167, grifo nosso).

Rojo e Barbosa (2015) acrescentam que a hiperinformatividade produzida e disseminada nos ambientes virtuais fez com que ações como seguir, curtir, taguear e comentar ganhassem destaque nas práticas sociointeracionais cotidianas. Assim, a escola pode e tem a necessidade de "estimular" os alunos para a cultura dos multiletramentos, onde há "troca[28]" de conhecimento. Alguns professores se recusam em fazer uso das TDICs devido não "dominarem" as novas tecnologias, ou até por não gostarem. Infelizmente, perdem oportunidades de proporcionar uma aprendizagem mais significativa,

[27] Grifo nosso.
[28] "Troca" porque não se deve subestimar o aluno, todo seu conhecimento, principalmente nos ambientes virtuais, o qual observou-se na pesquisa.

não que os "conteúdos curriculares" sejam menos importantes, entretanto, deve-se aproveitar o interesse do aluno com as mídias digitais para proporcionar um letramento crítico:

> Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO, 2012, p. 27)

Portanto, em consonância com os teóricos apresentados neste estudo, acreditamos que a pedagogia dos multiletramentos é uma proposição que se coloca como resposta à práxis pedagógica, situada e condizente com as demandas socioculturais da sociedade hipermoderna, hiperconectada, em que vivemos, indo assim, ao encontro das inquietações de docentes de língua/linguagem.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. **Linguagem &Ensino**, Pelotas-RS, v.18, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 08 jul. 2016

KLEIMAN, Angela B.. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 409-424, agosto 2006. ISSN 2176-9419. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 14 fev. 2016.

LEMKE, Jay L.. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. linguist. apl.** Campinas, v.49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso> Acesso em 08 jul 2016.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012, p. 17-68 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Conjectura**, v. 4, n. 2, p. 49-63, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/%20conjectura/article/viewFile/14/13> Acesso em 20 jul. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Rev. bras. linguist. apl.** Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010, p. 325-345. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando***:* notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: Interditado, 2009.

RODRIGUES SOBRINHO, Genivaldo; RODRIGUES, Lenir M. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos (Resenha). **Revista de Letras Norte@mentos**: Estudos Linguísticos, Sinop, v. 9, n. 19, p. 308-319, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/2409/1829> Acesso em: 20 jul. 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
_____. Pedagogia dos Multiletramentos. In: _____; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**, São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31. (Estratégias de ensino 29).

_____ (org**.). Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013 (estratégias de ensino 40)

_____; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**.São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (orgs.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001 (Série Prática Pedagógica).

SOARES, Magda. **Letramentos**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICE A

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, de uma pesquisa sobre as práticas de letramento, que busca conhecer em quais atividades de leitura e escrita os alunos estão envolvidos nos espaços virtuais.

Para tanto, solicitamos que você responda essas questões, que serão fundamentais para que o estudo se realize. Saiba que não será necessária sua identificação.

Questionário

Informações gerais:

Turma:_____ Turno:_____

Idade:_____ Sexo: □ Feminino □ Masculino

1. Assinale as práticas de leitura e escrita que você realiza em ambientes virtuais:

a.( ) Ler e escrever comentários nas redes sociais.

b.( ) Ler e escrever *e-mails*.

c.( ) Ler e escrever mensagens no *WhatsApp.*

d.( ) Criar e alimentar *blogs* e *vlogs*.

e.( ) Postar e compartilhar imagens, fotos e textos.

f.( ) Acessar e participar de grupos, redes, comunidades virtuais. Quais? _____

g.( ) Baixar e compartilhar arquivos mp3 (áudio e músicas).

h.( ) Assistir filmes e séries. Cite algumas categorias ou nomes: _____

i.( ) Ler livros (*e-books*). Cite alguns: _____

j.( ) Produzir textos de própria autoria (letras de músicas, poesias, histórias, HQs entre outros) usando aplicativos digitais. Em que espaço você costuma postá-los?_____

k.( ) Baixar e compartilhar arquivos mp4 (vídeos).

l.( ) Criar arquivos mp4.

m.( ) Comprar e/ou vender produtos.

n.( ) Pagar boletos pessoais ou de familiares.

o.( ) Realizar pesquisas de interesse pessoal.

p.(.) Realizar estudos e pesquisas escolares.

q.(.) Jogar (jogos interativos). Quais? _____

r.( ) Seguir canais, blogs e/ou pessoas em comunidades virtuais. Cite alguns deles: _____

2. Frequência que você interage e navega pelos ambientes virtuais:

□ 1-4 horas/dia

□ 5-8 horas/dia

□ Acima de 9 horas/dia

□ Outros (especificar)_____

3. Costuma ter acesso prevalentemente aos ambientes virtuais em:

□ Casa

□ Escola

□ *Lan houses*

□ Em todos os lugares com o *smartphone*

□ Nenhum lugar (sem acesso)

□ Outros (casas de parentes e amigos, por exemplo)

PROCESSOS FONOLÓGICOS: DA ANÁLISE DE TEXTOS ÀS PRÁTICAS INTERVENTIVAS

Márcia VACARIO[29]
Mariana R. ATHAYDE [30]
Jacilda Siqueira PINHO[31]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: Este trabalho compartilha a experiência de identificação e análise de processos fonológicos mais recorrentes nas produções de textos de estudantes do 3º ciclo de escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso. Esta experiência pedagógica é uma das atividades desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, campus de Sinop-MT. Para Bortoni-Ricardo (2006, p.204) a consciência fonológica é "o entendimento de que cada palavra, ou parte de palavra, é constituída de um ou mais fonemas" e que a compreensão deste conceito "vai-lhes permitir compreender o princípio alfabético e segmentar sequências fonológicas e ortográficas, levando-os à identificação das palavras e, em consequência, à compreensão do sentido do enunciado escrito". Assim, ao verificarmos que a escrita do educando relaciona-se com seu idioleto, refletimos sobre nossa concepção de língua(gem) e, por conseguinte, as estratégias metodológicas e avaliativas com vistas a novas proposições em busca de melhorias no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, direito amplamente difundido pelas políticas públicas educacionais, na atualidade. Para efetividade da experiência pedagógica em tela, buscamos suporte na pesquisa bibliográfica, a qual pressupôs seleção de produções de textos, identificação, análise de processos fonológicos e propostas de práticas interventivas através de jogos e música. Para tessitura do aporte teórico, conceitual e metodológico, utilizamos as orientações preconizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998); Seara (2015); Bortoni-Ricardo (2006); Bagno (2006); Oliveira e Nascimento (1990); Othero (2005); Zorzi (2008); Thais Cristófaro da Silva (2015), Marcos Bagno (2007) e Dermeval Da Hora (2009).
Palavras–Chave: Processos fonológicos, consciência fonológica, noção de erro.

ABSTRACT: This work shares the experience of identifying and analyzing the most recurrent phonological processes in the texts productions of students from the 3rd cycle of schools in the state of Mato Grosso. This pedagogical experience is one of the activities developed within the scope of the Professional Master's Degree in Letters, Sinop-MT campus. For Bortoni-Ricardo (2006, p.204) phonological awareness is "the understanding that every word, or part of word, consists of one or more phonemes" and that the understanding of this concept "will enable them to understand the principle Alphabetical and segmental phonological and orthographic sequences, leading them to identify the words and, consequently, to the understanding of the meaning of the written statement ". Thus, when we verify that the student's writing is related to their idiolect, we reflect on our conception of language (gem) and, therefore, the methodological and evaluative strategies with a view to new propositions in search of improvements in the teaching-learning process Of the mother tongue, a law widely disseminated by public educational policies, today. For the effectiveness of the pedagogical experience on the screen, we sought

[29] PROFLETRAS/ UNEMAT/Sinop) - vacariomarcia@hotmail.com
[30] Professora da Rede Pública Estadual de Mato Grosso Athayde.mariana@gmail.com
[31] (PROFLETRAS/ UNEMAT/Sinop)- j_ac_ildasiqueira@hotmail.com

support in bibliographic research, which presupposed selection of texts, identification, analysis of phonological processes and proposals for intervention through games and music. In order to make the theoretical, conceptual and methodological contribution, we use the guidelines recommended in the National Curriculum Parameters of Portuguese Language (1998); Seara (2015); Bortoni-Ricardo (2006); Bagno (2006); Oliveira and Nascimento (1990); Othero (2005); Zorzi (2008); Thais Cristófaro da Silva (2015), Marcos Bagno (2007) and Dermeval Da Hora (2009).
Keywords: Phonological processes; phonological awareness; notion of error.

Introdução

A experiência de descrição dos processos fonológicos que ora compartilhamos foram desenvolvidas na Escola Municipal "Elza Martins de Queiros", no Município de Diamantino-MT, com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, Escola Estadual "Marechal Cândido Rondon", zona rural do Município de Nobres/MT, com os alunos do Ensino Fundamental II (3º ciclo e EJA) e Escola Estadual Vinícius de Moraes em Peixoto de Azevedo-MT com textos de alunos do 6º e 7º ano.

Traremos para o bojo da pesquisa a noção de consciência fonológica encontrados nos textos dos alunos e também a relevante mudança de posicionamento em relação à conduta docente a partir do momento em que a noção de 'erro' é remodelada e o educador passa a olhar este como um processo fonológico, pois diversos fenômenos de variação linguística na fala transpostos para escrita têm sido indistintamente concebidos apenas como erros de cunho ortográfico nos alunos observados. Buscamos refletir sobre como considerar manifestações da fala na escrita dos educandos e o processo fonológico utilizado para tal ato, além de propor alguns mecanismos para possível auxílio desse processo de modo produtivo.

Como aportes teóricos temos: Marcuschi (2008); Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998); Seara (2015); Bortoni-Ricardo (2006); Bagno (2006); Oliveira e Nascimento (1990); Oliveira (2005); Othero (2005); Hora (2009); Zorzi (2008); Silva (2015), Cagliari (2016).

Fundamentação teórica

A escola é o lugar onde há uma gama maravilhosa de processos fonológicos a serem observados e pesquisados pelos docentes, alguns com uma literatura ostensiva outros sem nenhum respaldo bibliográfico, prontos para serem "descobertos", por pesquisadores do português brasileiro (PB). As crianças ao se introduzirem no mundo da fala, tentam de sua maneira reproduzir a fala adulta, e geralmente há desvios que são tidos como assimétricos, mas que possuem uma lógica. Segundo Othero (2005, p. 1) "há um sistema fonológico que subjaz ao conhecimento da criança, que podemos perceber quando, ao tentar falar determinadas palavras, ela troca este ou aquele tipo de som por outro, denunciando assim algumas de suas estratégias de produção de sons na língua materna.", da mesma maneira quando a criança inicia-se no processo escrito ela reproduz sua fala na escrita, sendo que teoricamente este processo deve desaparecer nos primeiros anos de ensino, porém a realidade que vemos é outra, pois este processo de recriação da fala, por diversos fatores como: adequação idade-série, faltas durante o período letivo e a distância entre o português ensinado na escola com o falado em casa contribuem para que este processo não desapareça no período adequado que sem a devida atenção, acompanhará o aluno durante toda a vida escolar.

Em sala deparamo-nos cotidianamente com alunos em fase da construção e formulando hipóteses sobre o conhecimento fonológico, a estas várias tentativas de acertos podemos denominá-las de “erros”, até porque o “erro” nos revela o desafio deste aluno-sujeito. O erro nos lança enquanto profissional e ainda, nos leva a refletir sobre nossas ações e almejar mudanças na prática pedagógica.

Respaldada em Oliveira (2005. p.08)

> Esses 'erros' são da natureza daquilo que Piaget chamou de "erros construtivos", ou seja, são passos importantes na construção do conhecimento, são etapas que permitirão ao aprendiz a reformulação de suas hipóteses. Nesta perspectiva fica claro que o aluno que 'erra' não é, necessariamente, um aluno com problemas de aprendizagem. Ao contrário, só 'erra' quem está no controle da construção do conhecimento. Poderíamos até dizer que 'o bom aluno é o que erra'.

Oliveira e Nascimento (1990, p. 38) evidenciam que “a definição de erro é relativa”, depende, portanto, da compreensão do analista que ao encará-lo como ‘processo’ precisa interpor atividades e situações e estipular a compreensão deste como objetivo para que possa ser superado, não apenas pedir ao aluno que copie por várias vezes a palavra de maneira correta, pois pode ser que o aluno internalize a palavra repetida, porém o mesmo processo pode ocorrer com diversas palavras e este trabalho repetitivo e cansativo não fará efeito. O que acontece e é concebido como normal na escola é que a todo instante o aluno é avaliado pelo que escreve, avaliado pelo professor, de acordo com o que se diz ser norma padrão. Padrão este que o professor também não segue. Segundo Cagliari (2005, p .01) “ A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente.”

O processo de construção perfeita da escrita é árduo para os alunos, pois os possíveis erros são resultados de reflexões diversas, fruto da vivência deste sujeito, e ainda há que se considerar os aspectos sociais, geográficos, entre outros. Para que o aluno adquira o conhecimento de escritas alfabéticas, situações devem ser propostas a fim de que o aprendiz possa compreender a existência da estrutura sonora das palavras e das correspondências entre letras e sons, como compreender que existem letras que correspondem a um som e outras que correspondem a mais de um som, da mesma forma que um mesmo som pode corresponder a diversas letras em condições de regularidade e irregularidade em determinadas situações. A esta compreensão entre som e letra (fonema/grafema) chamamos de ‘consciência fonológica’, que se trata de algo essencial para que o aprendiz domine e compreenda com rapidez os procedimentos de codificação e decodificação, os quais são estritamente necessários para evolução do processo leitura-escrita, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2006, p. 204) “por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve.”. A autora continua reafirmando que “o reconhecimento das palavras desempenha papel central no desenvolvimento da leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa deste leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia”.

Simões (2006, p. 13) afirma que a falta de consciência fonológica é uma das origens para as dificuldades materializadas na fala e refletidas na escrita de nossos alunos.

Apesar dos grandes experimentos no ensino da escrita, a sala de aula continua sendo tratada como homogênea, mesmo possuindo uma mistura heterogênea sendo um desafio diário ao professor, principalmente ao professor de língua ‘materna’, pois são

alunos diversos com diversas falas, diversas escritas e todos precisam alcançar os mesmos objetivos.

Diante disto e do fato dos 'desvios/processos ortográficos serem encarados como meros 'erros' e pela compreensão geral, o professor corrigi-lo de forma sistêmica, eles permanecem por muito tempo na vida do aluno. É preciso que nos atentemos ao fato de que estes 'desvios' na maioria das vezes surgem devido ao fato da consciência fonológica não ter sido desenvolvida de maneira correta, e em alguns outros casos a palavra ainda não pertence ao vocabulário internalizado pelo aluno e ainda, questões de variação linguística contribuem para que isto ocorra, Simões (2006, p. 60) diz que um possível caminho para ajudar o aluno a alcançar a compreensão é:

> [...] tomar as formas gráficas emergentes da fala original da criança como elementos deflagradores do processo de aquisição da escrita parece-nos o procedimento mais adequado, pois, além de prestigiar o desempenho linguístico na variante transmitida (ou transferida – cf. SILVA NETO, 1956, p. 72-73), vai se fazendo um paralelo entre o que se fala, o que se escreve/ o que se lê, isto é: entre os diferentes modos de dizer algo oralmente ou por escrito, etc." (SIMÕES, 2006, p. 60)

Desta maneira partindo da língua falada pelo aluno, em sua maneira mais natural, dentro da variante utilizada por ele a compreensão se dará de maneira mais clara e desta forma os 'desvios' desaparecerão, pois para Simões (2006, p. 48) "para o aluno, aprender a forma escrita da fala do professor é quase como aprender a escrever em uma língua estrangeira. Então nascem as controvérsias.", que na maioria das vezes não são vistas por este ângulo, a autora ainda continua a dizer (2006, p. 49) que "dificuldade ortográfica não é exclusividade nem pressuposto da alfabetização.", pois é algo que acompanha o aprendiz no dia-a-dia. Cristófaro (2014, p. 11) declara que "falantes de qualquer língua fazem reflexões sobre o uso e a forma da linguagem que utilizam", sendo assim estas reflexões precisam ser feitas com os alunos e através da escrita deles para que nós professores possamos traçar caminhos para alcançarmos os objetivos propostos com toda a classe.

Metodologia utilizada

Este relato foi construído com base na análise de noventa textos de alunos do Ensino Fundamental (7º, 8º, 9º e Eja), da Escola Estadual Marechal Candido Rondon, os quais foram analisados um a um para a partir daí recolher os dados necessários para escolha de dois processos fonológicos recorrentes e característicos da região para elaboração do relato. As produções textuais foram reunidas após atividades propostas e planejadas pela professora regente e o ato da produção textual foi acompanhado pela pesquisadora. Para ilustrar as explicações e o arcabouço teórico foram feitas coleta de material no período de uma semana, onde foram ministradas aulas de produção textual a partir de uma imagem. Imagens estas escolhidas uma a uma e referentes ao mundo e a realidade local do educando, sendo assim, estimulando-os a se expressarem livremente para que desta forma possa-se coletar o material real, sem interferência da professora ou pesquisadora.

Resultados e discussões

Na Escola Municipal "Elza Martins de Queiros", no Município de Diamantino-MT, com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, foram selecionados para análise a

escrita das palavras CULPA, CULPADO e ROUBA. Passemos então para a apreciação do processo fonológico das palavras CULPA e CULPADO: Observei que na escrita abaixo ocorreu o apagamento da vogal lateral /l/, que demonstra a influência do fator escolaridade e contexto fonológico, reafirmando que os alunos são do 6º ano e nasceram no município de Diamantino-Mato-Grosso. Conforme Hora (2006, p. 40), analisando a influência dos fatores escolaridade e contexto fonológico precedente, verificou que, se a vogal precedente for anterior (/i/, /e/ e /E/) ou central (/a/), prevalece a forma vocalizada /w/, ao passo que, se antes da lateral tivermos uma vogal posterior (/ç/, /o/ e /u/), o apagamento será mais das variantes da lateral /l/ pós-vocálico. Assim a lateral se realiza de forma semivocalizada e, quando não, sob a forma de zero fonético. Porém, não são em todos os casos que isso acontece depende da posição que a vogal ocupa, neste caso a consoante l é pós- vocálica.

Para Hora (2010,p.76),

> [...] a líquida lateral, é a vogal precedente, a exemplo de "culpa" e "toldo" que desencadeia o apagamento, uma vez que sua semivocalização gera ditongos constituídos de segmentos homorgânicos, que, no caso do português, são proibidos.

Nosso exemplo se consolida com as palavras culpa e culpado, em que os alunos escreveram cupa e cupado. Em segunda análise temos a escrita da palavra rouba, do aluno do 6º ano do ensino fundamental, o processo fonológico é classificado como o apagamento da semivogal U. A esse processo que sofre variação e pode ser efetuado com uma única vogal na fala, a semivogal da sequência é apagada, nomeia-se de monotongação. Segundo Câmara Jr. (1978, p. 170), "chama-se monotongo à vogal simples resultante deste processo, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda se realiza em uma linguagem mais cuidadosa". Esse processo é facilmente encontrado nos anos iniciais do ensino fundamental, na fase da alfabetização nos textos verbais por ser um "vício" da fala. Portanto, os casos estudados ainda estão neste estágio, ainda que tardio, talvez pelo nível de escolaridade dos alunos, pais ou da comunidade.

Na Escola Estadual "Marechal Cândido Rondon", zona rural do município de Nobres/MT, foram identificados e analisados os fenômenos da fala registrados nos textos dos alunos do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II e Eja Ensino Fundamental II, que após apreciação cuidadosa de todos os textos e sendo conhecedora da variedade linguística local, foram escolhidos como exemplificação os processos encontrados em maior quantidade ou relevância dentre as produções analisadas e os fenômenos que se destacam são sonorização, rotacismo, palatização, nasalação, ditongação, desnasalação, metátese e prótese, porém foca-se neste trabalho os processos de sonorização e rotacismo. Por não terem se apropriado deste conceito de vibração das cordas vocais, os alunos da faixa etária analisada ainda apresentam o processo de sonorização, ou seja, troca destas consoantes não-vozeadas pelas vozeadas e de desonorização, que se trata da troca inversa entre as consoantes, ou seja, das vozeadas pelas não-vozeadas.

Iniciando a explicação do processo Da Hora (2009, p. 04) informa que:

> [...] a distinção entre sonora e surda pode ser claramente percebida na pronúncia de pares de consoantes como [p] ~ [b], [t] ~ [d], [k] ~ [g], dentre outras, que se opões apenas pelo traço de vozeamento. Enquanto [p,t,k] são classificadas como não-vozeadas, por terem pouca vibração das cordas voais, [b,d,g] são classificadas como vozeadas, por terem maior vibração das cordas vocais.

Othero (2005) classifica este processo como desonorização da obstruinte e explica que é a produção das plosivas, fricativas ou africadas sonoras como surdas. Ressalta-se que além da desonorização na palavra 'brinquedo', houve também o processo denominado desnasalação, quando o aluno suprime a consoante [n] na palavra e escreve apenas 'priquedo'. Pode-se elencar outras palavras presentes nos textos, as quais ocorreram processos de 'sonorização' e 'desonorização', respectivamente, como 'prigar' (brincar); 'goragem' (coragem); 'pougo' (pouco); 'costava' (gostava); 'figaram' (ficaram); 'vazenta (fazenda), dentre outras. O rotacismo consiste na substituição da consoante lateral [l] pela vibrante [r], nos encontros consonantais ou final de sílaba: placa – 'praca'; gladiador – 'gradiador'; planejado – 'pranejado'.

De acordo com Bagno (2007), este fenômeno é estigmatizado por caracterizar falantes socialmente desprestigiados (analfabetos, pobres, etc.), apesar de ter ocorrido amplamente na história da língua portuguesa. O autor continua dizendo que o suposto 'erro' é na verdade perfeitamente explicável, por se tratar de prosseguimento de uma tendência muito antiga no português. E mesmo estando presente nos melhores clássicos de nossa literatura, como "Na obra de Camões (século XVI), que encontramos frauta, frecha, ingrês, pranta, pruma etc." (BAGNO, 2007, p. 73-74), assim como em muitos outros autores, este processo continua sendo encarado como 'erro'.

Cox (2006), explica ainda que as consoantes / l / e / r / são, do ponto de vista articulatório, muito próximas, podendo, por isso, intercambiar-se ou fundir-se na história das línguas. Em algumas línguas, / l / e / r / podem ocorrer no centro da sílaba a exemplo das vogais. Enquanto a primeira é lateral (o som é produzido à medida que o ar escapa pelos lados de um obstáculo formado no centro da cavidade bucal pelo contato do ápice da língua com os alvéolos), a segunda é vibrante simples (o som é produzido à medida que o ar escoa por uma passagem estreita formada por um toque rápido do ápice da língua contra os alvéolos). Mesmo sendo menos frequente, encontra-se nas produções o fenômeno oposto, chamado Lambdacismo, troca da consoante [r] pela consoante [l], como em: assombrado 'assomblado' cobra 'cobla', entre outros. Constata-se que, embora haja influência da oralidade na escrita inicial ortográfica, há uma diminuição dos desvios na medida em que as séries avançam e as ocorrências vão diminuindo com relação a quantidade de alunos que apresentam os processos fonológicos.

Nos textos analisados da Escola Estadual Vinícius de Moraes destacamos alguns processos que chamaram a atenção, como a hiperssegmentação, hipossegmentação e a desnasalização. ao grafar o vocábulo "dengue" no título, que foi copiado da lousa, não há inadequação ortográfica, no entanto a dificuldade da aluna quanto ao fonema nasal alveolar vozeado /n/, em /**degue/, /doeca/, /atigi/ e /sitomas/"**é recorrente em seu texto. Para Bortoni-Ricardo (2006, p.215) " a aluna não conhece as convenções ortográficas que marcam a nasalidade das vogais. Por isso omitiu a letra <n>". Poderíamos dizer que houve a desnasalização das vogais nos casos acima, mas que não seguiu uma regra quanto à tonicidade da sílaba desnasalizada. Quanto à transformação silábica CVC em sílabas CV também não houve uma regularidade. A forma como a aluna grafa a palavra "mosquito **→muis queto"** nos chama a atenção, inicialmente pelo processo de hiperssegmantação, que consiste na separação do vocábulo em sílabas repartindo assim a palavra e posteriormente pela metátese. Segundo Othero (2005, p.8) "metátese é a reordenação dos sons dentro da mesma palavra; o fone muda de lugar dentro da mesma palavra".

Ao grafar a sentença / O futibol e um **ispotiqueleva** a bola i o jogadoris e juisis/, no termo em destaque identificamos um processo de hipossegmentação que de acordo com Bortoni-Ricardo (2006, p.208) "marcado pela aglutinação de vocábulos fonológicos no interior de um grupo de força, ignorando a convenção que determina que haja espaços entre as unidades mórficas quando essas são formas livres". A hipossegmentação é mais

comum ainda em alfabetizandos, no entanto o aluno D. está no 6º ano e ainda apresenta aglutinações em suas produções textuais. Justamente por se tratar de um aluno ainda em processo de alfabetização verificamos ainda que a consciência fonológica está em processo de desenvolvimento, mas ainda apresenta dificuldade em relacionar grafemas/fonemas. Um exemplo é a forma como grafou /estádio →**istadol**/ e /escanteio →**iscantel**/, nestes casos identificamos inicialmente a substituição da vogal <e> pela vogal <i> seguidas da consoante <s> esta substituição foi realizada com base na hipótese da representação da fala na escrita, uma vez que o aluno em seu dialeto faz uso frequente desta troca, no entanto esta hipótese não se aplica ao ditongo final <io> em "estádio" e no hiato <io> em escanteio, ambos receberam a consoante <l> em substituição a grafia convencional. Não encontrei nas bibliografias utilizadas algo que se referisse a tal situação, portanto uma hipótese é a de que o educando ainda não domina as convenções ortográficas por estar em processo de alfabetização tardio. A escrita das palavras /seleção →**selesol**/ e /marcação →**macasal**/ também reproduzem a substituição dos ditongos nasais <ão> pela consoante <l>, na oralidade não detectamos a dificuldade de nasalizar o fonema [ãw].

Propostas interventivas

Não basta ao educador identificar os processos fonológicos que ocorrem na escrita dos alunos, é necessário que este reflita a partir da análise e busque alternativas que contribuam para o desenvolvimento da consciência fonológica dos educandos. Os Parâmetros Curriculares (1998, p, 85) afirmam que:

> [...] é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

Seara (2015, p. 175) destaca que algumas atividades podem ser exploradas a partir da pré-escola com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica das crianças e assim contribuindo com a diminuição das lacunas de letramento. A autora cita atividades que envolvam rima, aliteração, consciência de palavras, consciência de sílabas e brincadeiras como "Adoleta". Na prática escolar alguns jogos também são válidos, tais como "dominó de sílabas", "Jogo de trilhas com desafios fonéticos", "jogo da memória" e "caça-palavras". Através destes jogos é possível constatar o significativo progresso no que se refere ao desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. Dos educandos. Outras possibilidades interventivas podem ser aplicadas para melhoria dos processos fonológicos que encontramos. Como uma proposta para solução do processo de 'sonorização' e 'desonorização', podemos citar exercício de entendimento do aparelho fonador, onde o aluno colocará a mão na altura do pomo de adão e sentirá a vibração ou não das cordas vocais, e assim passa a compreender a diferenças entre as consoantes vozeadas e não-vozeadas, possibilitando uma possível solução ao 'desvio'. Propor aulas que contemple o ensino de todo o aparelho fonador, com espelhos para que observem a produção dos sons, pode ser uma forma eficiente de melhorar a dificuldade na escrita.

Com relação ao rotacismo o trabalho com músicas, poemas e textos diversos que regionalmente apresentam o processo, como exemplo podemos citar: A triste partida (Luiz

Gonzaga), Samba do Arnesto (Adoniram Barbosa) e Gosto de bocaiuva com picumã (Marilza Ribeiro), tendo o cuidado de explicar que estas não são situações reais de uso da língua, mas que em situações reais, ou seja na fala deles no dia-a-dia e mostrar em seus textos, pode levar o aluno a compreensão deste 'desvio' e o mesmo monitorará sua escrita de maneira eficaz e compreenderá que a fala regional precisa ser preservada, mas há situações em que a mesma precisa ser monitorada, além da percepção da diferença entre escrita e fala.

Conclusão

Após analisarmos todos os dados, confirma-se a hipótese de que, na escrita de alunos há influência da fala, alguns mais, outros menos, variando de acordo com a predominância da variação linguística na fala e a distância que a mesma se encontra da escrita, porém isto deve ser superado ao longo do processo, mas podemos constatar que isto nem sempre ocorre e o professor precisará intervir sistematicamente para que haja superação. Reconhecer os processos fonológicos dos alunos é um dos importantes passos para que estes 'desvios' possam ser solucionados de maneira clara e eficaz.

Bagno (2007, p. 74) muito sabiamente relata, "falar em 'erro' na língua, dentro do ambiente pedagógico, é negar o valor de teorias cientificas e da busca de explicações racionais para os fenômenos que nos cercam".

Não negamos que é papel da escola desenvolver e ampliar as competências linguísticas dos educandos, mas é essencial que a variação linguística seja valorizada enquanto identidade cultural para que posteriormente os alunos se apropriem das convenções da língua padrão, pois:

> [...] o aprendiz, ao longo de seu processo de aprendizado da escrita, se move de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua. [...] a escrita ortográfica incorpora outras nuances, que o aprendiz deverá superar ao longo de seu processo de aprendizado. (Oliveira 2005, p. 34)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 31):

> Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido.

Portanto, no decorrer do processo de alfabetização e o letramento, o trabalho com a consciência fonológica deve ser uma constante, uma vez que os estudos demonstram sua relevância na amenização e/ou solução problemas de leitura e escrita. Parafraseando Cagliari "ensinar é fundamental e imprescindível. É a tarefa do professor".

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Revista do programa de pós-graduação em Letras e Centro de estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas, v.9 nº18, 2006, p. 201-220.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília :MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Algumas Questões de Linguística na Alfabetização. Disponível:http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf Acessado em: 15 de junho de 2016.

COX, Maria Inês Pagliarini. **Estudos linguísticos no/do mato grosso – o falar cuiabano em evidência**. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/divalimt/teses/maria_ines.pdf, acesso em 15 jun. de 2016.

HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em http://goo.gl/ecYlc Acesso em 10 de junho de 2013.

MENDONCA, G. P. ; HORA, Dermeval da . O processo de monotongação: uma realidade em textos escolares do ensino fundamental. **Papéis** (UFMS), v. 16, p. 75-84, 2012. Disponível em: http://www.papeis.ufms.br/Revista_Papeis_V16_N31.pdf, acesso em 08 jun. 2016.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01. 70p

OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL**, v. 3,n. 5, 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

SEARA, Izabel et al. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. UFSC. 2011. Disponível em http://goo.gl/tQy90q . Acesso em 28 de julho de 2013.

SILVA, José Pereira. **Gramática histórica e mudança linguística no português brasileiro**. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/min_ofic/13.pdf, acesso em 15 jun. de 2016.

SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO POMERI: PRÁTICAS DISCURSIVAS IDEOLÓGICAS E HEGEMÔNICAS

Jussivania PEREIRA
Universidade Federal de Mato Grosso
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

Solange BARROS
Universidade Federal de Mato Grosso
Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

RESUMO: Desde a sua inauguração no ano de 2001, o Sistema Socioeducativo – Complexo Pomeri tem enfrentado problemas tanto na estrutura física quanto no desenrolar de leis para atender adolescentes privados de liberdade. Recentemente, o juiz da Segunda Vara da Infância e Juventude (responsável pelo Complexo Pomeri), concedeu uma entrevista a um jornal on-line de Cuiabá – Olhar Jurídico – evidenciando o panorama do atendimento dos jovens e adolescentes e as medidas socioeducativas propostas na Constituição de 1988 (BRASIL, 1998), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL,2006). Muitos são os casos que levam os adolescentes a praticar roubos, assaltos, assassinatos e ase envolver com drogas etc. Em sua maioria, são adolescentes advindos de bairros periféricos, que vivem em situação de vulnerabilidade social, ou seja, são sujeitos do mercado ilícito de drogas, do consumismo de forma fácil, da falta de políticas públicas que alcancem os que estão à margem da sociedade, entre outros problemas. Nosso objetivo com este trabalho é analisar os enunciados produzidos pelo Juiz na entrevista citada acima. Para tanto, as bases teóricas estão alicerçadas em Fairclough (2001, 2003a) e Halliday (2004). Com tais autores, buscamos analisar a materialidade linguística, bem como as conexões ideológicas e hegemônicas apresentadas na entrevista. Também expomos como o funcionamento dos aparelhos ideológicos e hegemônicos – relações de poder – é monitorado pelas classes dominantes diante das classes subalternas (Fairclough, 2001). A análise dos dados revela que o juiz vê dificuldades perante os órgãos competentes para lidar com o sistema socioeducativo de Cuiabá. Parecem existir barreiras da alta liderança da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos – SEJUDH–para melhorar a estrutura do complexo socioeducativo. Percebe-se que a atual administração do Complexo Pomeri não preconiza o que visa o Estatuto da Criança e do Adolescente nem o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Os adolescentes estão sendo dispensados do cumprimento de medidas socioeducativas por falta de estrutura física.

Palavras-chave: Sistema socioeducativo; práticas discursivas; complexo Pomeri

ABSTRACT: *Since its inauguration in 2001, the Socioeducational System - Pomeri Complex has faced problems both in the physical structure and in the development of laws to serve adolescents deprived of their liberty. Recently, the judge of the Second Court for Childhood and Youth (responsible for the Pomeri Complex) granted an interview to an online newspaper in Cuiabá - Juridical View - showing the panorama of youth and adolescent care and the socio-educational measures proposed in the Constitution of 1988 (BRAZIL, 1998), the Child and Adolescent Statute (BRASIL, 1991) and the National Socio-Educational Service System (BRASIL, 2006). Lots of them are the cases that lead adolescents to commit stealings, robberies, murders, and drug-related offenses. Mostly, they are teenagers from peripheral neighborhoods, who live in situations of social*

vulnerability, that is, they are subjects of the illicit drug market, of consumerism in an easy way, of the lack of public policies that reach those who are at the edge of society, among other problems. Our aim in this work is to analyze the statements produced by the judge in the interview cited above. Therefore, the theoretical bases are based on Fairclough (2001, 2003a) and Halliday works (2004). With these authors, we have searched to analyze the linguistic materiality, as well as the ideological and hegemonic connections presented in the interview. We have also exposed how the functioning of ideological and hegemonic apparatuses - power relations - is monitored by the ruling classes before the subaltern classes (Fairclough, 2001). The analysis of the data reveals that the judge sees difficulties before the competent organs to deal with the socio-educational system of Cuiabá. There seem to be barriers to high-level leadership of the State Department of Justice and Human Rights – SEJUDH - to improve the structure of the socio-educational complex. It is noticed that the current administration of the Pomeri Complex does not advocate what is aimed at the Statute of the Child and Adolescent neither the National System of Socio-Educational Assistance. Adolescents are being exempted from compliance with socio-educational measures due to lack of physical structure.

***Keywords**: Social educative system; discursive practices; Pomeri complex.*

Introdução

"É preciso falar do sistema socioeducativo". É com essa frase, proferida pelo juiz da Segunda Vara da Infância e da Juventude de Cuiabá, em uma entrevista concedida ao jornal online Olhar Jurídico, que iniciamos este artigo, ressaltando que são poucas as pessoas que querem falar dos adolescentes privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas. Devido à sua extensão, a entrevista foi veiculada por três semanas, com títulos diferentes. Inicialmente, o juiz fala dos aspectos legais ligados ao sistema socioeducativo e ao sistema prisional, que possuem em comum o sistema fechado e o meio aberto, e também são ligados à mesma secretaria – SEJUDH – Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. Em Mato Grosso, o meio fechado é dividido em seis cidades: Cuiabá, Rondonópolis, Cáceres, Barra do Garças, Sinop e Lucas do Rio Verde; contudo, o Complexo Socioeducativo Pomeri (situado na capital) é o mais lotado, porque também recebe adolescentes do interior do Estado.

Há diversas questões que impedem a operação do Pomeri com sua capacidade máxima e uma das mais tocantes é a falta de estrutura física, resultando em liberação de adolescentes e falta de cumprimento de medidas em semiliberdade. O espaço destinado a semiliberdade, hoje, abriga adolescentes femininas. E por falta desse espaço, ou o adolescente é recolhido para cumprir medida no meio fechado ou é liberado para ser realizada uma audiência e, então, ser sentenciado a cumprir medida no meio aberto. Um dos questionamentos do juiz é a falta de reforma no complexo Pomeri, que, desde 2012, já foi solicitado junto à Secretaria e até agora nada foi feito. Em vista disso, as medidas socieducativas são cumpridas em descordo com o que preconizam o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) e o Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo (BRASIL, 2006). Mato Grosso é o único estado que não possui sistema de semiliberdade. Sua existência, na visão do juiz, facilitaria o cumprimento das medidas socioeducativas e desafogaria o sistema de internação. Em outros estados, existem secretarias próprias para o sistema socioeducativo ou ligadas a alguma secretaria de assistência social.

O sistema socioeducativo é coordenado pela mesma secretaria que administra o sistema prisional; por essa razão, ambos são gerenciados com os mesmos objetivos, o que, do ponto de vista do excelentíssimo senhor juiz Túlio Dualibi, é um dos grandes erros, porque os sistemas são diferentes. O ideal seria a implantação de uma secretaria própria, voltada para as políticas públicas de adolescentes privados de liberdade. Vale ressaltar, ainda, que, nas palavras do juiz, se não se investir nos adolescentes hoje, sejam eles do sistema socioeducativo ou não, eles serão a população carcerária de amanhã, o que será uma triste realidade.

Nosso objetivo com este artigo é analisar os enunciados produzidos pelo Juiz do Juizado da Segunda Vara e da Infância e Juventude de Cuiabá Túlio Duailibi, na entrevista veiculada em um jornal on-line – Olhar Jurídico - de Cuiabá. Na entrevista, são relatados o atual cenário do Complexo Socioeducativo Pomeri, o modo como deveria funcionar se realmente cumprisse o que visam o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006). Para dialogar com as questões apontadas pelo juiz, traremos o modo operante dos discursos hegemônicos e ideológicos (FAIRCLOUGH, 2003) que contribuem para o fortalecimento do não atendimento prioritário do sistema socioeducativo. Para a análise da materialidade linguística faremos uso da Linguística Sistêmica Funcional (HALLIDAY, 2004).

Análise do discurso: hegemonia e ideologia

As ideologias são concebidas por meio da família, da religião, da mídia, de instituições culturais e, com maior instância, da escola. Digo a escola em maior instância porque a ela é concedida a primazia de formar intelectuais, mão de obra para servir a classe dominante e que detém a maior parte do tempo com os indivíduos em processo de formação, todos dominadas pelo maior aparelho ideológico, o estado. Segundo Fairclough (1989, p. 1), ideologias são "pressuposições do senso comum implícitas nas convenções de acordo com as quais as pessoas interagem linguisticamente e das quais as pessoas não estão conscientes".

Dessa forma, sujeitos são levados a reproduzir ideologias irrelevantes para eles e maléficos para os outros, por conta da naturalização das práticas discursivas ideológicas. Por exemplo, pelo fato de a Secretaria de Segurança Pública e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso administrar o sistema prisional e o sistema socioeducativo, os adolescentes privados de liberdade são tomados no senso comum como "bandidos", não capazes de ressocialização.

O tempo todo, podemos notar lutas hegemônicas travadas dentro de práticas discursivas embutidas de ideologias, como entre a igreja e a medicina, a igreja e a união estável, em que os sujeitos envolvidos querem sustentar suas verdades num conjunto de relações de poderes. Para Fairclough, hegemonia é:

> Tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade, é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalterna, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar consentimento (FAIRCLOUGH, 2008, p. 122).

Para manter a hegemonia, o grupo dominante precisa assegurar os grupos mais próximos e naturalizar essa dominação em torno deles; daí surge à importância dos

aparelhos ideológicos, como igreja, escola, universidade, imprensa. Às vezes, é preciso o uso da força, seja ela física ou simbólica, para manter essa hegemonia.

Se a hegemonia está relacionada com o poder exercido sobre o funcionamento dos aparelhos ideológicos do estado, todo discurso, principalmente o dos intelectuais a serviço da classe dominante, é repleto de poder. De acordo com a interpretação proposta por Fairclough (2001), uma das funções fundamentais de análise de poder é a de descrever reflexivamente as práticas discursivas como um modo de luta hegemônico e ideológico que reproduz e reestrutura as ordens de discursos e as práticas vigentes na sociedade contemporânea (FAIRCLOUGH, 2001).

Para a Análise Crítica do Discurso, a ideologia é tomada como um aspecto da criação e manutenção das relações sociais de poder. As questões ideológicas implicam uma relação de "representações de aspectos de mundo que contribui para estabelecer e manter relações de poder dominação e exploração (PAPA, 2008, p.59).

Linguística Sistêmico- Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional, (LSF) tal como conhecemos hoje, iniciou-se em torno do século XX, por meio do antropólogo Bronislaw Malinowski (1884 – 1932) ao estabelecer que a língua é uma das mais importantes manifestações de cultura de um povo. A relação entre língua e uso em contexto real de situação influenciou o linguista John Rupert Firth (1890 – 1960), que passou a fazer as primeiras sistematizações dessa gênese da linguagem. Seguindo essa linha de pensamento, um aluno de Rupert – o linguista britânico M. A. K. Halliday (1925) - desenvolveu as teorias do mestre na década de 60, denominada de Gramática de Escalas e Categorias. Dessa época até os dias atuais, a Linguística Sistêmico–Funcional (LSF), tem sido divulgada em grande escala de publicações. No livro "An Introduction to Functional Grammar", elaborado por Halliday em 1985 e revisado em 1994, é possível encontrar categorias léxico-gramaticais capazes de difundir a perspectiva teórica da LSF.

Conforme Gouveia (2009), a LSF, é uma teoria de descrição gramatical, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para análise de textos e que em adicional pode ser encarada como um modelo de análise textual.

Na perspectiva da sistêmico-funcional, a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais (FUZER; CABRAL, 2014). Segundo Halliday (1994), todo e qualquer uso que fazemos do sistema linguístico é funcional relativamente às nossas necessidades de convivência e sociedade. Ao conceber sua gramática, Halliday preconizou uma divisão da linguagem em metafunções que resumem os três tipos de significados realizáveis e decorrem do contexto de situação e cultura em que a interação ocorre.

As metafunções da linguagem proposta por Halliday (2004) cumprem seu papel funcional na construção de sentidos, através de estruturas distintas, com organização semântica própria. São elas: ideacional, interpessoal e textual. A metafunção ideacional é representada de modo que a linguagem expresse o conteúdo, a vivência do falante, do mundo exterior e de seu próprio mundo interior. A metafunção interpessoal representa a interação e os papéis assumidos pelos participantes diante do sistema de modo e

modalidade. Já ametafunção textual está ligada ao fluxo de informação e organiza a textualização por meio do sistema temático.

As análises discursivas, desenvolvidas sob a ótica da teoria linguística sistêmico-funcional para o estudo da transitividade, fazem uso da metafunção ideacional, pois buscam identificar elementos que concorrem para a manifestação da transitividade em textos orais e escritos. As orações podem representar acontecimentos, ações, posse, entre outros. Todo esse sistema que engloba participantes, processos e porventura circunstâncias, "constrói o mundo de experiências gerenciável pelos tipos de processos" (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 170), denominado de sistema de transitividade.

O sistema de transitividade, nas palavras de Givón (2001) é um fenômeno complexo que envolve os componentes sintático e semântico. A transitividade é compreendida pela LSF como a gramática da oração, como uma unidade estrutural que serve para expressar uma gama particular de significados ideacionais e cognitivos; retrata a realidade expressas no discurso das ações humanas por meio dos seus principais papéis de transitividade: processos, participantes e circunstâncias, "que permitem analisar *quem faz o quê*, *a quem* e *em que circunstâncias*" (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p.54).

Pelo sistema de transitividade, existem seis tipos de processos (verbos): materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Nas palavras de Cunha e Souza (2011), processos são os elementos responsáveis por codificar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir ideias e sentimentos, construir o dizer e o existir: realizam-se através de sintagmas verbais. A oração estabelece mudanças conforme o processo e os participantes envolvidos. Processos e participantes são obrigatórios da oração, havendo ainda, em alguns casos, circunstâncias que tendem a auxiliar os processos.

A seguir, discorremos sobre os tipos de processos dentro do sistema detransitividade.

Processos materiais têm por obrigatoriedade um participante nomeado de ator, animado ou inanimado, aquele que provoca mudanças externas, físicas e perceptíveis. Com o desdobramento da oração, o processo pode atingir outro participante - a meta. Assim, o ator é quem faz a ação, a meta é o participante afetado pela ação do processo material. Há ainda outros participantes: a extensão – que complementa a ação especificando-a e o beneficiário – o participante que se beneficia da ação do processo.

Processos relacionais servem para definir, caracterizar e identificar, atribuindo qualidades, posse ou circunstâncias e, assim, construir as experiências do mundo e as experiências de nossa consciência. Os relacionais evidenciam, pois, uma relação de natureza estática entre dois participantes: Portador e Atributo, nos relacionais atributivos, e Característica e Valor, nos relacionais identificativos.

Os processos verbais referem-se aos verbos que expressam o dizer; são os processos do comunicar, do apontar. Situam-se entre os relacionais e os mentais, externando relações simbólicas construídas na mente e expressas em forma de linguagem (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Os participantes são: Dizente, que diz, comunica, aponta algo; Receptor, participante opcional para quem o processo verbal se dirige; Verbiagem, participante que codifica o que é dito ou comunicado.

Os processos existenciais representam algo que existe ou acontece e constroem-se com apenas um participante, o Existente, o qual é introduzido, criado no texto pelo processo existencial.

Os comportamentais, situados entre os processos materiais e mentais, são os responsáveis pela construção de comportamentos humanos, incluindo atividades mentais, como ouvir e assistir, além de atividades verbais, como conversar e fofocar. São parte ação, parte sentimento. Obrigatoriamente, apresentam um participante consciente, o Comportante, e, opcionalmente, um participante chamado Fenômeno.

Já os processos mentais estão relacionados com a apreciação humana do mundo. Segundo Halliday (1985), são os processos de sentir e têm como participantes o Experienciador e o Fenômeno.

O último componente do sistema de transitividade são as circunstâncias, que se realizam gramaticalmente por advérbios ou sintagmas adverbiais, e referem-se às condições de realização dos processos, podendo transitar por todos eles e, muitas vezes, localizar os processos no tempo e no espaço. As circunstâncias podem ser classificadas como: de extensão (espacial e temporal), de causa, de localização (tempo e lugar), de assunto, de modo, de papel e de acompanhamento.

Em suma, a análise da transitividade leva em consideração três aspectos: seleção do processo, dos participantes e das circunstâncias. A junção desses aspectos possibilita uma visualização das experiências apresentadas nos textos que contribuem para a construção de significados.

Metodologia

Os dados para análise foram gerados a partir de uma entrevista que o juiz Túlio Dualibi deu para um Jornal online[32], em 2016, no Estado de Mato Grosso – Cuiabá. Foram postadas três entrevistas com o juiz, no ano de 2016. Selecionamos alguns trechos que mais nos chamaram a atenção. O juiz fala das dificuldades encontradas no processo de ressocialização de jovens e adolescentes ingressos e egressos do sistema socioeducativo.

O juiz Túlio Dualibi já atuou na Comarca de Rondonópolis na Vara Especializada de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; Na Terceira Vara Cível da Comarca de Sorriso; Na Sexta Vara Cível da Comarca de Sinop. Em junho de 2013, foi removido para atuar na Segunda Vara Especializada da Infância e Juventude de Cuiabá, onde permaneceu até o ano de 2016. Sendo que, durante algum tempo foi juiz titular do Poder Judiciário de Mato Grosso, onde está atuando no momento (2017).

Análise dos dados

O complexo Socioeducativo Pomeri, foi implementado há quinze anos na capital de Mato Grosso – Cuiabá, com o objetivo de atender adolescentes privados de liberdade para cumprimento de medidas socioeducativas, como preveem a Constituição de 1988(BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006). Mas, por falta de manutenção na estrutura física, o que temos hoje são paredes com infiltração e banheiros entupidos; por falta da conciliação entre os poderes que legislam o sistema socioeducativo, mais de 276

[32] http://www.olhardireto.com.br/juridico/noticias/exibir.asp?id=33294

adolescentes foram liberados - nos últimos dez meses do cumprimento de medidas socioeducativas. Na entrevista, ao falar da falta de espaço, o juiz afirma:

Enunciado 1

> **Estamos deixando** de **recolher** aquele jovem por falta de vaga. (Juiz da Segunda Vara da Infância e da Juventude, entrevista, 29/06/2016)

O processo relacional identificativo *estamos* tem como participante característico oculto, a estrutura do Complexo Socieducativo representado; já o valor identificativo está representado pela expressão *por falta de vaga*, justificando a falta de condições estruturais para atender adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas no meio fechado. Já o processo comportamental *deixando* aponta como o sistema socioeducativo tem se portado diante da necessidade de lidar com a falta de estrutura física do Pomeri, que há anos precisa passar por reforma, mas até agora nada foi feito. No processo material *recolher,* o ator está representado de forma implícita por todos que compõem o sistema socioeducativo, e a meta está sendo exercida *por aquele jovem.*

O enunciado corrobora pesquisa já apresentada (LIMA, 2016), que relatou esse problema. Confirma-se, mais uma vez, a falta de cumprimento das orientações preconizadas pelo SINASE (BRASIL, 2006) e pelo ECA (BRASIL, 1988). As estruturas físicas das unidades de atendimento e/ou programas serão orientados pelo projeto pedagógico e estruturados de modo a assegurar não apenas a capacidade física para o atendimento adequado à sua execução, como também a garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes. Mas, como podemos observar pela análise da materialidade lingüística enunciada pelo juiz, o Pomeri não possui nem mesmo espaço para os adolescentes cumpram medidas socioeducativas. Ainda falando da questão da estrutura física do complexo socioeducativo Pomeri, o Excelentíssimo Senhor Juiz Tulio Dualibi ressalta:

Enunciado 2

> Estrutura do Pomeri, nós **temos** que **dizer** a realidade: **é** um mini-presídio. A estrutura **é** precária. (Juiz da Segunda Vara da Infância e da Juventude, entrevista, 2016)

Os processos verbais estão relacionados com os verbos que expressam os dizeres; são os processos de comunicar e têm como participantes dizente, receptor e verbiagem. O dizente é o participante principal dos processos verbais, é aquele que diz, comunica ou aponta algo; no enunciado, é representado pelo pronome *nós*, remetendo a todos que fazem parte do sistema socioeducativo.

O alto grau de modulação usado durante os enunciados do juiz, como *temos que*, indica seu grau de comprometimento com os enunciados que produz. Para Fairclough (2003), "a questão da modalidade pode ser vista como a questão de quanto as pessoas se comprometem quando fazem *afirmações*, *perguntas*, *demandas* ou *ofertas*".

O processo relacional atributivo *é*, neste enunciado, denota um portador e um atributo. O portador nos dois enunciados é a estrutura do Pomeri, já os atributos são um *mini-presídio* e *precária*. O uso desses atributos endossa ainda mais a falta de estrutura física do Pomeri, o que já está visível aos olhos da sociedade. O juiz também fala que é um mini-presídio porque tanto o sistema socieducativo quanto o carcerário são administrados

pela mesma secretária. Mas deveriam ser tratados de forma diferente, como é apontado nesse anunciado:

Enunciado 3

> Porque a finalidade do sistema **é** trabalhar o jovem numa perspectiva pedagógica. Porque **não posso ter** agente sócio educativo como **se fosse** um agente penitenciário. (Juiz da Segunda Vara da Infância e da Juventude, entrevista, 2016)

O processo relacional atributivo *é* denota a finalidade do sistema socioeducativo: trabalhar os jovens que passam pelo sistema numa base pedagógica, assim como estabelece o Eca, no art. 123, parágrafo único: durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. A polarização negativa *não posso ter* desvela o descontentamento do juiz ao falar sobre a função exercida pelos socieducadores, que agem como agentes penitenciários.

A visão apontada pelo Senhor Juiz Túlio Dualibi também é defendida por Alves (2015): os/as agentes socioeducadores/as, muitas vezes, por falta de instrução e por desconhecimento de seu papel, reais funções, objetivos, normativas vigentes e diferentes marcos regulatórios que permeiam o seu trabalho praticam ações não condizentes com o direito de proteção integral preconizado pelo ECA (1990).

Enunciado 4

> Ainda que a sociedade possa **ser** um pouco resistente a essa temática, dos atos infracionais praticados pela criança e pelo adolescente, mas nós **temos que discutir** isso de forma profunda. (Juiz da Segunda Vara da Infância e da Juventude, entrevista, 2016)

Os processos relacionais são aqueles que estabelecem uma ligação entre entidades. No enunciado acima, as duas entidades estão conectadas pelo processo relacional atributivo *ser*, que denota uma característica tendo como participante um portador e um atributo: o portador no enunciado é *a sociedade* e o atributo *resistente* a essa temática; essa temática, por usa vez, faz alusão ao sistema socioeducativo.

A oração projetada *temos que* evidencia a necessidade de se falar do sistema socioeducativo. O processo verbal *discutir* tem como participante dizente o pronome pessoal *nós* como sendo os responsáveis por falar sobre os acontecimentos que se referem aos adolescentes privados de liberdade. Percebe-se na análise desse processo o que almeja que esse assunto (sistema socioeducativo), seja discutido por toda a sociedade. Segundo Bhaskar (1988, p. 462), aquele tipo especial e qualitativo de libertação, que é a emancipação e que consiste na transformação, na autoemancipação dos agentes envolvidos, partindo de uma fonte de determinação indesejada e desnecessária para uma desejada e necessária, é, ao mesmo tempo, pressagiado causalmente e acarretado logicamente por uma teoria explanatória, mas só pode ser efetivada na prática.

Considerações finais

Este trabalho intentou desvelar por meio da materialidade linguística os problemas enfrentados pelo sistema socioeducativo e pelos adolescentes privados de liberdade que

sofrem com a falta de estrutura física do Complexo Socioeducativo Pomeri, até com o funcionamento das legislações. Como discutido, no Pomeri, muitas vezes, não se coloca o socioeducativo em primeiro plano, pois prioriza-se o sistema penitenciário, já que ambos fazerem parte da mesma secretaria.

A análise dos dados desvelou o desejo do juiz de que o sistema socioeducativo seja discutido por toda a sociedade e que também abarque o que preconizam o ECA e o Sinase, mas que essa realidade está longe de ser alcançada. É preciso envolver todas as políticas públicas que fazem parte do sistema socioeducativo, para que maneira acertada possam fazer com que adolescentes possam cumprir medidas socioeducativas visando a ressocialização dos mesmos a sociedade.

Referências bibliográficas

BARROS, S. M. de; MATTOS, N. G. Formação crítico-reflexiva de uma educadora de escola pública: entre o pensar e o fazer. **Revista ECOS**, v. 15, p. 295-324, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. BRASIL. Constituição Federal, 1988.

_____. República Federativa (1979). **Código de Menores** (Decreto Nº. 6.697, de 10 de outubro de 1979).

_____. **Lei n. 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, Brasília, 18/01/2012.

FURTADO da CUNHA, M. A. & SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007;

CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. (Org.). **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: UFSM, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. TraduçãoIzabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

GIVÓN, T. **Syntax,** v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**.London: Edward Arnold, 1985

HALLIDAY, M. A. K. MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**.3 ed. London, New York: Oxford University Press, 2004.

MENDES, W.V. **As circunstâncias e a construção de sentido no blog**. 2010, 198 páginas. (Dissertação de Mestrado em Letras) – Campus Avançado Profa. Maria Elisa de A. Maia Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2010.

(SUB)EXISTÊNCIA PELA LÍNGUA: HAITIANOS EM MATO GROSSO

Criseida Rowena Zambotto de Lima
Heloisa Helena Ribeiro de Miranda
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

RESUMO: Um dos maiores desafios que se colocam para a linguística brasileira é a caracterização da realidade sociolinguística complexa do país, devido sua formação sócio-histórica, complexa, híbrida e fluida. É inegável a necessidade de se compreender como os sentidos que se constroem sobre língua nacional contribuem ou não para a produção de rupturas necessárias na instauração de políticas linguísticas em que o outro seja considerado. Propomos, neste trabalho, perscrutar os efeitos de sentido atribuídos à língua que falta aos imigrantes haitianos que vivem em Cuiabá, para tanto, realizamos um levantamento de notícias locais e informações acerca da imigração de haitianos para Mato Grosso, além de entrevista focalizada com duas professoras de língua portuguesa vinculadas ao projeto da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso para atendimento à demanda escolar desses sujeitos. Por meio de análise interpretativa desses enunciados, trataremos acerca da problemática dos sentidos atribuídos à aprendizagem da língua local e do silenciamento do lugar ocupado por esses sujeitos, com o objetivo de investigar as práticas discursivas que visem, ou não, a produzir deslocamentos nas posições subalternas. Partimos do princípio da emancipação social fundamentado na ética e na politização da vida social (MOITA-LOPES, 2006) e do pressuposto de Bhabha (2007) de que "é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos as nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento". Além desses princípios, utilizamo-nos do conceito de multilinguismo (CRYSTAL, 2005), de modo a compreender como os sentidos sobre a língua nacional homogênea opera como um fator determinante sobre os modos de ver e se relacionar com o sujeito imigrante. Esses sentidos colaboram também para a construção de práticas pedagógicas de ensino de língua nas quais o outro é silenciado em sua diversidade. A análise apontou-nos a falta de políticas educacionais orientadas para a emancipação desses sujeitos e, principalmente, o silenciamento da diversidade linguística e cultural existentes nas escolas.

Palavras-chave: ensino língua, política linguística, subalternidade

Apresentação

A adequada incorporação dos imigrantes em uma sociedade de acolhida requer aceitação de diversos elementos, dentre os quais os culturais e pressupõe conscientização por parte dos grupos de imigrantes e dessa sociedade. Essa conscientização pode ser obtida mediante políticas de inclusão que pressupõem as educacionais. De acordo com Farena, os direitos dos imigrantes encontram-se fragilizados atualmente devido a globalização econômica e a agressiva campanha antiterrorista, que estimulam a tendência de os estados relegarem a segundo plano qualquer consideração humanitária (2008, p. 312-313).

A necessidade de ações integradas com governos de países fronteiriços como Peru e o Equador, que fazem parte da rota migratória de grande parte dos que migram, tornam-se prementes, uma vez que os haitianos ficam sujeitos aos interesses de intermediários que

se aproveitam da situação de vulnerabilidade. A falta de política nesse sentido, já revela o lugar relegado ao imigrante negro e pobre em nosso país.

Embora a Constituição Federal assegure que todos os estrangeiros residentes no país têm os mesmos direitos e garantias que os brasileiros, na prática isso não tem acontecido. Especificamente em relação ao direito à educação, um exemplo é que a demanda por escolarização partiu da organização entre os haitianos e a casa do imigrante, ao invés do poder público de Mato Grosso.

O levantamento de dados obtidos por entrevistas que compõem o Relatório da pesquisa "Migração dos Haitianos ao Brasil e Diálogo Bilateral", produzido sob coordenação de Duval Fernandes (PUCMG), registra que 73,6% dos haitianos declaram ganhar salário insuficiente para sobrevier. Na pesquisa realizada pela OIM, constatam as maiores dificuldades encontradas pelos imigrantes haitianos no Brasil/2013. Nessa pesquisa, há grande destaque para a questão do idioma 56% dos haitianos colocam a língua como a maior dificuldade: "O trabalho é difícil devido ao idioma também que não me ajuda, mas estou buscando pra achar um bom trabalho pra me poder sustentar" (Migrante masculino, Curitiba/PR *apud* FERNANDES, 2014). Em outro relato o migrante descreve a dificuldade de aprender o português. "O primeiro haitiano que respondeu disse que aprender um idioma é muito difícil. É preciso ter dicionário e fazer a leitura e, também, é necessário conversar, para aprender mais" (Migrante masculino, Porto Velho/RO *apud* FERNANDES, 2014).

A questão linguística da realidade brasileira tem sido um dos maiores desafios que se coloca para a escolarização. A caracterização da realidade sociolinguística do país, devido sua formação sócio-histórica híbrida e fluida, colocam em debate os usos e normas de uma língua tida como nacional e homogênea que silencia as outras tantas línguas que são faladas em nosso país. Diante dessa realidade, há a necessidade de se compreender como os sentidos que se constroem sobre língua (s), norma(s), uso(s) e ensino da língua nacional[33] contribuem ou não para a produção de rupturas necessárias na instauração de políticas linguísticas e educacionais para os que aqui vivem.

Na escola pública temos vivido diversas situações em que a polarização linguística, o bilinguismo e contato linguístico colocam professores em situações desafiadoras, o que nos impulsiona a refletir acerca da força do discurso de tradição monolíngue na implementação de práticas pedagógicas e na construção de sentidos acerca das formas linguísticas que valem mais no mercado linguístico (COX, 2001, 2004, 2005) e nas políticas educacionais. Em face dessa complexidade e necessidades, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), atendendo a solicitações da sociedade civil, desencadeou o primeiro movimento de reorganização de duas escolas públicas da rede estadual, com a finalidade de atender aos imigrantes adultos vindos do Haiti. A primeira questão colocada em pauta foi a da língua: ensinar aos "estrangeiros" a língua que lhes faltava e, assim, colaborar para seu "empoderamento social"[34].

Propomos, neste texto, analisar os efeitos de sentido atribuídos à língua que falta aos imigrantes haitianos que vivem em Cuiabá, a partir da análise de enunciados, publicados em noticiários locais e, também, os produzidos por duas professoras, acerca do processo de inclusão desses sujeitos nas escolas estaduais. Partimos do princípio da

[33] Sobre a discussão de língua nacional ver Guimarães e Orlandi (orgs.) (1996), Orlandi (org.) (2001), Orlandi e Guimarães (orgs.) (2002), Orlandi (2002) e Guimarães (2004).

[34] "Um processo que visa fortalecer a autoconfiança de grupos populacionais desfavorecidos, com o propósito de capacitar indivíduos para a articulação de interesses individuais e comunitários na busca do bem comum" (SILVEIRA, 2006, p. 261).

emancipação social fundamentado na ética e na politização da vida social que incorpora os diferentes grupos marginalizados para construir "a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes sem hierarquizá-los" (MOITA-LOPES, 2006, p. 96). De igual modo, o pressuposto de Bhabha (2007) de que "é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos as nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento" (BHABHA, 2007, p. 240).

Para a escrita desta reflexão[35], realizamos um levantamento de notícias locais e informações acerca da imigração de haitianos para Mato Grosso, além de entrevista focalizada com duas professoras de língua portuguesa vinculadas ao projeto da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso para atendimento à demanda escolar desses sujeitos. Por meio de análise interpretativa desses enunciados, trataremos acerca da problemática dos sentidos atribuídos à aprendizagem da língua local e do silenciamento do lugar ocupado por esses sujeitos, com o objetivo de investigar as práticas discursivas que visem, ou não, a produzir deslocamentos nas posições subalternas[36] de inclusão desses imigrantes.

Língua (s) e escolarização no Haiti

Segundo Rodrigues (2008), o Haiti é um Estado oficialmente bilíngue. As duas línguas oficiais são o francês e o crioulo, que, em 1987, conquistou o status de língua co-oficial. Em decorrência da legalidade, as duas línguas, em princípio, deveriam ser empregadas em todos os órgãos do Estado. Todavia, como afirma o autor, "na realidade, o 'bilinguismo' do Haiti é oficialmente simbólico, pois até mesmo a Constituição foi redigida unicamente em francês, não havendo, por enquanto, nenhuma versão oficial em crioulo da lei fundamental" (RODRIGUES, 2008, p. 76).

Destarte, no Haiti há uma grande massa monolíngue, pobre e analfabeta, e uma pequena elite, relativamente rica, instruída e bilíngue, detentora da língua de maior valor simbólico – o francês. Segundo Rodrigues (2008), apenas cerca de 5% da população falam francês e uma parcela inferior à metade da população do país é alfabetizada. Como o acesso à língua francesa se dá pela via da escolarização, o uso dessa língua, pelas classes mais baixas, é praticamente inexistente.

O fato de que há pouco tempo o crioulo se tornara uma língua escrita (havia notações fonéticas da língua no início do século XX), faz da prática de escrever em crioulo uma realidade relativamente nova e ao mesmo tempo polêmica, principalmente devido às escolhas de registro da ortografia (RODRIGUES, 2008). Nessa perspectiva, a compreensão desse cenário linguístico, cultural e identitário complexo, vivido pelos haitianos, é fator imprescindível para a análise e proposição dos desafios que se colocam na inserção social dessas minorias por meio da língua e da escolarização.

No Haiti, esses sujeitos faziam parte de uma comunidade linguística majoritária, ao menos nas práticas orais, enquanto no Brasil, além de constituírem uma minoria étnica e cultural, também assumem a identidade de minoria linguística. Os desafios de inserção a alguns espaços são maiores do que os já vividos em seu país, pois, por não estarem em sua

[35] Uma versão desse texto foi publicada in: *Zolin*-Vesz, F. **Linguagens e descolonialidades**: *Arena* de Embates de Sentidos. Campinas: Pontes, 2016.

[36] O termo subalterno descreve "as 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).

terra natal, veem-se obrigados a aceitar, em virtude da sobrevivência, determinadas condições. Para tornar o quadro mais complexo, pouco sabemos sobre esses imigrantes, devido ao silenciamento e invisibilidade, próprias da situação de refugiados a que são colocados.

Não saber a língua do país no qual se encontra se constitui em grande desafio ao imigrante. Essa situação maximiza sua condição de subalternizado e institui o que Mignolo (2003) chama de colonialidade do poder, pois a subordinação social e linguística não permite ao imigrante, na condição de subalterno, o poder de enunciar nesse espaço.

Assim, há a necessidade de analisar se as atuais políticas públicas (se existem) realmente favorecem a inclusão desses sujeitos, e se levam em consideração a perspectiva do antropólogo argentino Néstor García Canclini (1997)[37] de compreender o constante movimento de mudança, no qual as pessoas não se restringem mais a fronteiras fixas, já diluídas na modernidade. Para além disso, examinar se essas políticas revelam a preocupação com o empoderamento desses sujeitos, por meio dos usos dos espaços e instituições que lhes são de direito, tendo em vista oportunizar a transposição do status de sujeitos-atores, subalternos, para sujeitos autores ativos e participantes.

Sob um olhar descolonial, objetivamos "desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder", de modo a "desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais" (MIGNOLO, 2003, p. 313). Isso implica pensar a partir de outra concepção de língua e de imigrante, não incluída na fundamentação do pensamento europeu e ocidental.

O projeto de escolarização dos adultos haitianos

O projeto de escolarização formal para o grupo de haitianos que vive na região periférica de Cuiabá foi pensado como forma de atender a algumas das garantias que os imigrantes legais possuem. No ano de 2014, reuniram-se os representantes dos movimentos sociais e de escolas estaduais com o intuito tratar de questões de matriz curricular e atendimento dessa especificidade.

Um questionário foi aplicado no intuito de recolher dados. Entretanto, como muitos não conheciam a língua e os que conheciam não possuíam familiaridade com os termos escolares do Brasil, a sistematização das informações ficou prejudicada. De modo geral, as informações recolhidas possibilitaram analisar aspectos referentes à língua: a maioria afirmara saber apenas o crioulo; poucos tinham escolarização em nível fundamental; alguns afirmavam ter ensino médio e dominar o francês, como também o espanhol (muitos já haviam realizado a primeira imigração para a República Dominicana e Equador antes de chegar ao Brasil).

[37] O autor, em sua obra *Culturas híbridas, poderes oblíquos: estratégias para entrar e sair da modernidade* (1997), defende o pressuposto de que não há mais como conceber uma cultura pura, uma vez que as fronteiras e distâncias foram diluídas com a advento da informatização. Evidencia, assim, a emergência de múltiplas exigências, ampliadas pelo crescimento de reivindicações culturais e relativas à qualidade de vida, que acaba por suscitar a diversidade de vozes que exigem seu espaço e reconhecimento.

Para atender à realidade diversa de vivência escolar desses adultos, a Coordenadoria de Ensino de Jovens e Adultos[38] disponibilizou uma matriz denominada "carga-horária-etapa", na qual os estudantes se matriculam por área de conhecimento e têm três meses para se dedicar apenas às disciplinas da área. Como os dados do questionário se mostraram ineficientes para a distribuição dos alunos nas turmas, as professoras regentes realizaram novo diagnóstico com a finalidade de agrupar os alunos de acordo com o nível de alfabetização e seus saberes sobre a língua portuguesa. Duas turmas foram abertas: uma com alunos não-alfabetizados, ou que não tinham conhecimento algum da língua portuguesa, e outra com alunos alfabetizados e já familiarizados com a língua portuguesa.

Durante a pesquisa, não foi possível elaborar gráficos em relação às escolas estaduais que têm imigrantes matriculados, nem mapeamento das nacionalidades, devido à insuficiência de informações no cadastro dos alunos no sistema da Seduc/MT. Essa questão traz à tona a grande problemática do silenciamento a que esses sujeitos são submetidos, bem como a insuficiência de políticas para atendê-los. A língua do outro não é tomada no planejamento de orientações para aprendizagem: o imigrante deve se subordinar à língua nacional para ter progressão em sua escolaridade. Essa invisibilidade desses sujeitos visíveis nas escolas é produzida por mecanismos de poder de subjugação ao "oficial".

Desse modo, não sabemos especificamente o número total de haitianos em cada etapa ou ano de escolaridade, tampouco as escolas que os atendem. Da mesma maneira, não há informações sobre o número de indígenas matriculados em escolas regulares ou dos vizinhos bolivianos, paraguaios ou argentinos, que já recebemos em nossas escolas há anos, principalmente em região de fronteira. Certamente, isso se configura em evidência de que pouco se faz em relação a políticas linguísticas nesse Estado, o que fortalece a hegemônica prática discursiva colonizadora monolíngue no Brasil.

Os saberes e o não-saberes

As duas professoras regentes de língua portuguesa, das turmas especiais, foram escolhidas pelas escolas, em conjunto com o movimento negro, de modo a atender aos anseios da escolarização desses sujeitos: têm formação em Letras com habilitação em Francês pela Universidade Federal de Mato Grosso. Interessante destacar o fato de as professoras serem imigrantes de um país africano cuja língua oficial é o português. Além das professoras, a Seduc/MT contratou três intérpretes falantes de crioulo para ajudar na aprendizagem da língua (dois haitianos que já falam português e um missionário brasileiro que viveu no Haiti e hoje ministra aulas de crioulo em Cuiabá).

Identificadas neste texto como Débora e Bia, as professoras são jovens, tiveram sua escolarização fundamental e média em seu país e vieram para o Brasil por meio de convênio para formação, em nível superior, no curso de Letras. Destaca-se o fato de ser essa a primeira experiência de regência das duas. O fato de serem imigrantes colaborou para tecer laços de afinidade com os estudantes, pois compartilham a "marca de imigrante". Bia declarou "a felicidade em participar do projeto" e ver o quanto ela podia "ajudar ensinando a língua".

[38] Os Centros de Jovens e Adultos que existem no Estado têm proposta metodológica específica para atendimentos de jovens e adultos que não puderam estudar o ensino fundamental e médio em idade prevista (6 aos 17anos).

Um elemento, que ganha destaque nos enunciados das professoras, diz respeito ao fato de os alunos haitianos apresentarem dificuldades em se "integrarem" ou "interagirem" com os outros alunos da escola. Essa avaliação sobre os modos de ser dos haitianos demonstra como os traços culturais devem ser compreendidos no trato pedagógico e nos modos diferentes de como as relações são construídas devido a fatores culturais

No enunciado da professora Débora, podemos também compreender de que maneira os imigrantes e seus saberes são vistos pelos "nativos". O sentido atribuído às relações é o da discriminação: "os alunos [nativos] não se misturam, têm discriminação até pelos funcionários da escola, acham que os haitianos "têm muitas vantagens", descreve. Esse fator pode estar contribuindo para a leitura dos haitianos como "aqueles que não querem interagir com os brasileiros". A professora relata: "Já saí da sala dos professores para não brigar, porque ouvi comentários depreciando os alunos [haitianos], mas teve um dia que faltou o professor de espanhol e um aluno haitiano do Ensino Médio foi lá e deu show, ensinou espanhol melhor que o professor e, então, ouvimos os alunos [nativos] dizendo 'nossa ele sabe! '. Isso foi bom valorizou ele, eles viram que sabem".

Esses discursos carregam os gestos de sentido colonial que fazem com que o outro seja tomado como "aquele que não sabe", o que está aqui na condição de subalterno – é aquele que ameaça o emprego, a escola, a nacionalidade. Como afirma Bauman (2005, p. 47), a aflição gerada pela presença dos imigrantes constrói o discurso sobre "eles": "há sempre um número demasiado *deles*. 'Eles' são os sujeitos dos quais devia haver menos – ou melhor ainda, nenhum. E nunca há um número suficiente de nós".

Spivak (2010) explica que o reconhecimento dos saberes subalternos está relacionado à valorização da experiência do oprimido, enfatizando que o sujeito colonizado, aqui representado pelos haitianos, não é visto como uma consciência representativa de uma coletividade. Infelizmente há a sobreposição de saberes que estão relacionados às culturas as quais esses saberes pertencem. Se pensarmos na dicotomia soberano/subalterno, os saberes soberanos são os discursos ossificados de verdades e poderes pré-estabelecidos.

Para Vargem (2015)[39], o mito de que o povo brasileiro é acolhedor e recebe bem todos os imigrantes "não corresponde à realidade no caso de haitianos e africanos". De acordo com depoimentos recolhidos pelo Instituto do Desenvolvimento da Diáspora Africana no Brasil (IDDAB), muitos têm sido vítimas de racismo. Segundo o sociólogo, é aqui que conhecem "experiências concretas de discriminação".

Os gestos de sentido sobre os imigrantes haitianos, certamente, têm contribuído para conflitos nos contatos sociais, linguísticos e culturais. Infelizmente, esses jogos de sentidos sobre o outro, reflexão importante para aqueles que pensam e desenvolvem políticas de inclusão, não estão em pauta. A visão colonizadora eurocêntrica marca o outro pelo que lhe falta, homogeneíza os imigrantes, suas culturas e subjuga seus saberes.

A tradição, a memória sobre o já-dito acerca da imigração, dita a veracidade do discurso e consequentemente o valor de verdade/poder dos saberes desses imigrantes. A percepção que temos é que a diáspora, sofrida pelos haitianos, torna-se um mecanismo de apagamento identitário que inferioriza a língua, a cultura e os saberes desses sujeitos.

Obviamente o imigrante apresenta gestos de sentidos sobre sua condição, bem como sobre sua língua e a do outro, e compreende o valor do uso da língua local como meio de sobrevivência e ascensão. Os imigrantes haitianos enunciam o desejo, segundo as

[39]http://operamundi.uol.com.br/conteudo/samuel/41983/imigrantes+negros+que+chegam+ao+brasil+deparam-se+com+racismo+a+brasileira+diz+sociologo.shtml

professoras do projeto, pela escolarização, principalmente a de seus filhos. Enunciar esse desejo, que aparece tanto nas notícias, quanto nas falas das professoras, demonstra a necessidade de se compor enquanto sujeito, não apenas pertencente, mas participante na comunidade, inserir-se em um contexto e agir sobre ele.

A língua portuguesa como requisito para a integração

A constituição da alteridade, do haitiano como o outro, é instituída por aquilo que lhe falta. Esse discurso é recorrente no que se refere às línguas dos haitianos, uma vez que os enunciados dos noticiários locais se centram na oposição da língua crioula *versus* o francês: "muitos não falam francês", "a maioria não fala francês", "o Haiti tem o francês como língua oficial, mas a maioria só fala crioulo". Esses discursos revelam os sentidos de valor atribuídos às línguas faladas por esses sujeitos: o imigrante haitiano é aquele que não tem domínio de uma língua valorizada, seja a língua portuguesa, seja a francesa.

A questão linguística, além de requisito necessário à empregabilidade, também aparece nos noticiários locais, tanto em enunciados sobre "eles" como em enunciados dos próprios haitianos:

> Quando chegam em Cuiabá, eles passam por um curso básico de português para conseguirem se virar com a língua, já que o idioma oficial do Haiti é o francês. Entretanto, a maioria se comunica apenas pela língua crioulo[40]. (G1MT, 15/04/2014).
>
> A maioria dos haitianos que chega ao país fala dois idiomas, o crioulo e o francês. Mas em alguns casos, eles não tiveram contato com a escola nem mesmo no país de origem, o que dificulta o processo de alfabetização. Já que antes de aprender a língua portuguesa, eles precisam aprender a ler e escrever[41]. (G1MT, 29/05/2014).
>
> Na maioria das vezes, os haitianos têm facilidade em aprender mais de um idioma. No entanto, a língua portuguesa é um grande desafio para eles. "O português é uma língua com muitas regras. Se para nós, que somos brasileiros, já é difícil falar corretamente, com todas as suas regras, imagine para eles? Mas eles aprendem muito rápido, tem uma facilidade muito grande para aprender", explicou. (G1MT, 04/02/2016).

Os enunciados acima, além de destacarem a problemática da língua, ainda revelam outro "não saber": a falta da tecnologia da escrita, mais uma condição de subalternidade nas sociedades ocidentais grafocêntricas. No último excerto, ecoam também os discursos sobre a aprendizagem da língua portuguesa: "difícil", "cheia de regras". Esses enunciados são oriundos da polarização linguística operada no país e recorrentes, inclusive, na fala dos nativos.

Desse modo, podemos compreender o valor simbólico ocupado por uma língua europeia de tradição em detrimento de outra, no caso, o crioulo. Bem como o modo pelo

[40] http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2014/04/mais-de-2-mil-haitianos-migram-para-cuiaba-em-busca-de-trabalho.html. Acesso em 11 jan. 2016.
[41] http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2014/05/cerca-de-90-imigrantes-haitianos-que-vivem-em-cuiaba-sao-alfabetizados.html. Acesso em 11 jan. 2016.

qual a polarização sociolinguística (LUCCHESI, 2015), no Brasil, acabou por resultar em uma polarização de língua da elite *versus* línguas indígenas e africanas. Esses gestos de sentido ainda persistem na construção dos efeitos de sentido sobre as línguas majoritariamente orais e sobre a aprendizagem.

As professoras relatam que a inserção na escola não tem sido garantia de acesso ao direito pleno (do nativo, quiçá do imigrante). Bia alerta que "falam de inclusão, mas não tem inclusão; nem os outros professores se envolvem, nem os alunos [nativos]". Denunciam também sobre a questão do acompanhamento: "a Seduc montou as turmas e não ajuda. Não tem material didático; é difícil achar material de português para estrangeiros. Para as aulas de francês, que começaram esse ano [2015], não tem nem dicionário. Já pedimos, mas não mandam". Débora relatou que "um dia foram [um representante da Seduc] na sala e a viram dar aula e depois disseram: você tem de trabalhar com textos, sua aula é só gramática, mas não falaram como. Eu disse que tem que trabalhar com gramática, porque eles não fazem concordância, usam o pronome possessivo só no masculino[42], outras vezes estão falando e não se sabe se estão falando deles ou para nós", explica.

As duas professoras demonstraram ter muitas angústias relacionadas ao ensino, pois não tiveram formação para o ensino da língua portuguesa como adicional[43]. Desse modo, acabam por utilizar métodos e estratégias que garantiram sua aprendizagem na aquisição de outra língua, como explica Bia: "funcionaram comigo quando fui aprender outra língua". Esse enunciado demonstra o fato de não haver uma política linguística de formação de professores para ensino de língua portuguesa como adicional no currículo do curso de Letras de uma universidade federal localizada em um estado que faz fronteira com países de outras línguas e que apresenta diversas línguas indígenas circunscritas dentro de seus limites.

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso[44], que visam subsidiar o trabalho dos profissionais da educação e nortear as práticas educacionais em todas as instituições (MATO GROSSO, 2010), tratam apenas da questão das línguas indígenas e da Libras, ou seja, as previstas nas emendas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996. Apesar de a legislação brasileira assegurar o direito à educação, o que verificamos é a garantia apenas do acesso à matrícula dos alunos que não têm a língua portuguesa como materna.

O relacionamento dos haitianos com a língua portuguesa como adicional requer muito mais do que a decodificação do código linguístico. Há a necessidade de que as políticas educacionais e práticas pedagógicas sejam orientadas para a emancipação desses sujeitos em relação aos fatores sociais, culturais e ideológicos que os condicionam (FREIRE, 1996). A educação, dessa maneira, subsume a ação, a reflexão e a transformação, principalmente das relações sociais e de poder.

---

[42] Segundo Caisser (*apud* VALDMAN, 1978), "a simplificação, seus atalhos, a ausência de gênero e de número, o apagamento das preposições e das conjugações são próprios ao crioulo".

[43] A denominação língua adicional é compreendida como exposta nas Referências Curriculares da Secretaria Educação e Cultura do Rio Grande do Sul para Língua Inglesa e Espanhola "falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128).

[44] O acesso a todos os cadernos das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso se dá via link http://www.seduc.mt.gov.br

Referências

ANDRADE, M. S. B. **Retratos da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal**: um estudo de caso. Dissertação IL, PPGLA. UNB. Brasília, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

CAISSER, Peter Thomas. **A vitalidade linguística dos crioulos do Haiti e da Luisiana:** os limites da política e das atitudes linguísticas. Dissertação. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Campinas, SP: 2012.

CRYSTAL, David. **A Revolução da Linguagem**. Trad. Ricardo Quintanda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FARENA, M. N. F. Algumas notas sobre direitos humanos dos migrantes. In: ROCHA, J. C. C.; HENRIQUES FILHO, H. P.; CAZETTA, U. (Coord.). **Direitos humanos**: desafios contemporâneos. Belo Horizonte, MG: Del Rey/ANPR, 2008. p. 310-340

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, E. **História da semântica**. Sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, Pontes. 2004.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas** – a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MAHER, T. M. **Do casulo ao movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural., *In:* CAVALCANTI, Marilda, BORTONI-RICARDO, Stella M. (Orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso**: Diversidades Educacionais. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MIGNOLO, W. **Histórias locais** - projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Ed. UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org**.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RODRIGUES, B. L. C. **Francês, Crioulo e Vodu**: A relação entre língua e religião no Haiti. Tese PPG em Letras Neolatinas. UFRJ: Rio de janeiro, 2008.

SILVEIRA, Angelita Fialho. O empoderamento e a constituição de capital social entre a juventude *In:* BAQUERO, M.; CREMONESE, D. (Orgs). **Capital Social, Teoria e Prática**. Ijuí: Uniijuí, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar***?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SUSTENTABILIDADE E AGRICULTURA FAMILIAR:
um estudo com três famílias de Sinop

Cristinne Leus TOMÉ
Ivone Cella da SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: O presente estudo aborda o trabalho de três famílias que trabalham com a agricultura familiar na cidade de Sinop, Estado do Mato Grosso, Família Bortoluzzi, Família Omissolo e Família Massola, que vivem em chácaras no entorno da cidade. A agricultura familiar, neste caso, é uma produção de alimentos em pequena escala e de comercialização local, gerenciada e operada pelo trabalho de toda a família e funcionários contratados. A pesquisa de campo foi realizada após seleção prévia das famílias de pequenos agricultores atuantes em feiras de Sinop. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, acompanhadas de gravação de vídeos e fotografias como forma de documentar o trabalho por elas realizado. Esta pesquisa teve como linha teórica Alfredo Bosi na definição de cultura, o Diagnóstico do Desenvolvimento Rural de acordo com o Guia Metodológico Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e os Indicadores de Impacto Ambiental e Sustentabilidade na agricultura familiar da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação. A produção agrícola familiar é constituída pelo plantio de folhas como alface, chicória, rúcula, almeirão, agrião, couve, salsa, cebolinha de tempero e hortelã, e as leguminosas como pepino, berinjela, tomate, couve-flor e brócolis. As sementes são compradas e preparadas em sementeiras próprias, para depois serem replantadas na terra ou no sistema hidropônico. Os fertilizantes e pesticidas utilizados são apropriados com selo de garantia e o consumo da água é controlado. Pelos indicadores estudados, as três famílias têm o conhecimento e a prática do manejo sustentável na agricultura familiar. Observa-se que as famílias em estudo tiram seu sustento dos produtos que plantam e comercializam. Na divisão do trabalho familiar os homens cuidam da plantação, semeadura, manutenção e colheita enquanto que as mulheres atuam nas feiras na parte da tarde e entregam os produtos nas escolas e mercados. As feiras ocorrem cinco dias por semana de terça-feira a sábado. O lucro dos produtores provém de três fontes: dos mercados, da merenda escolar e das feiras. Com os mercados e a merenda, a entrega dos produtos é semanal e os pagamentos são mensais. Nas feiras os lucros são dos produtores, mas todos pagam uma taxa à Associação dos Feirantes de Sinop para exporem. Como sugestão para melhorias na produção e comercialização, as três famílias propõem ao poder público, por meio da Secretaria Municipal de Agricultura, que: 1 – dever-se-ia fornecer assistência técnica gratuitamente ao agricultor; 2 – os locais das feiras deveriam ter construções apropriadas ou melhoradas, pois carecem de infraestrutura para o acondicionamento dos produtos e higiene básica. A proposição deste estudo de caso insere-se na pesquisa "O discurso da sustentabilidade no setor extrativista da Floresta Amazônica", institucionalizado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, cuja proposta é estudar a prática discursiva sobre o conceito de sustentabilidade entre o setor extrativista de Sinop e região.

PALAVRAS-CHAVE: sustentabilidade; produção de alimentos; agricultura familiar.

ABSTRACT: *This study discusses about the work of three families that act in family agriculture in the city of Sinop, State of Mato Grosso, Family Bortoluzzi, Family Omissolo and Family Massola, which lives in smallholdings around the city. Family Agriculture, in this case, is a food production in a small scale and for local commercialization, managed and operated by the work of the entire family and contracted employees. Field research was carried out after previous selection of the families of small farmers that act in Sinop fairs. Semi-structured interviews were conducted, accompanied by video recording and photographs as a way to document the work with these tools. This research used as its theoretical the definition of culture by theorist Alfredo Bosi, the Diagnosis of Rural Development in accordance with the National Institute of Colonization and Agrarian Reform Methodological Guide and the Indicators of Environmental Impact and Sustainability in family agriculture of Food and Agriculture Organization of the United Nations. Family agriculture production is constituted by planting of leaves such as lettuce, chicory, arugula, endive, watercress, cabbage, parsley, chives and mint, and legumes such as cucumber, eggplant, tomato, cauliflower and broccoli. The seeds are purchased and prepared in appropriate containers for seeds, so they will be replanted in the soil or in the hydroponic system. The fertilizers and pesticides used are appropriate considering a seal of guarantee and water consumption is controlled. Based on the indicators studied, all the three families have the knowledge and practice of sustainable management in family agriculture. It is observed that the families in study take their sustenance from the products that they plant and commercialize. In the division of family labor, men take care of planting, sowing, maintenance and harvesting while women perform act in the fairs during afternoon and deliver the products in schools and markets. The fairs occur five days a week from Tuesday to Saturday. Producers' profit comes from three sources: markets, schools meals and fairs. With markets and school meal, the delivery of products is made weekly and the payments are made monthly. At the fairs, profits belong to producers, but all of them pay a rate to the Association of Fair Dealers of Sinop to expose these products. As a suggestion for improvements in production and commercialization, all the three families propose to the public authority, through the Municipal Department of Agriculture, that: 1 – it should be provided a free technical support to the farmers; 2 – Locals where fairs take place should also have proper or improved buildings, because they have a lack of infrastructure for product stocking and basic hygiene. The proposition of this case study is inserted in the research "The discourse of sustainability in the extractive sector of Amazon Forest", institutionalized by Mato Grosso University State, whose proposal is to study the discursive practice considering the concept of sustainability in the extractive sector of Sinop and the region around this city.*

KEYWORDS: *sustainability; food production; family agriculture.*

1 Introdução[45]

Este artigo faz parte das pesquisas realizadas no Projeto de Pesquisa "O Discurso da Sustentabilidade no Setor Extrativista da Floresta Amazônica". No recorte a seguir realizou-se um estudo sobre como o discurso sobre sustentabilidade é construído no trabalho de famílias que atuam com a agricultura familiar, em Sinop, Estado do Mato Grosso.

Participaram do estudo três famílias: a Família A, com o casal Inês Fernandes Massola com 53 anos e Dorvalino José Massola, com 60 anos e reside na Estrada Silvana; a Família B com o casal Josiane Pegorari Morais, com 21 anos, e Rosiney de Souza, 31 anos, que residem na Estrada Adalgisa; Família C com o casal Fátima Rocha Bortoluzzi,

[45] Este artigo é resultante das pesquisas realizadas no Projeto de Pesquisa "O discurso da sustentabilidade no setor extrativista da Floresta Amazônica (DISSEFA)" institucionalizado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), coordenado pela professora Cristinne Leus Tomé, Portaria 1370/2016 de 01 de agosto de 2016 à 31 de julho de 2017.

de 54 anos e Roberto Eugênio Bortoluzzi de 57 anos que vivem na Chácara Nossa Senhora de Fátima, também na Estrada Adalgisa.

A pesquisa de campo foi realizada durante o mês de agosto de 2016, com levantamento de entrevistas, fotografias, vídeos e observação da semeadura, manejo, plantio, irrigação, colheita, lavagem, embalagem e encaixamento e transporte dos produtos para a cidade.

O objetivo da pesquisa foi compreender como o conceito de sustentabilidade está presente na agricultura familiar por meio de um (1) diagnóstico; utilizando os (2) indicadores para avaliação da sustentabilidade e, em último momento, (3) uma pergunta sobre suas lembranças na agricultura familiar (GARCIA FILHO, 1999).

A análise da última pergunta, retirada do encontro da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) (2014a): "em sua vida diária ou em suas memórias, qual agricultor ou agricultora, qual paisagem, quais emoções você associa à agricultura familiar?" foi realizada a partir da linha teórico-metodológica da Análise de Discurso francesa.

Iniciou-se o artigo com a apresentação da Metodologia que orientou a pesquisa. A seguir, com o capítulo Cultura e Família apresentou-se um histórico sobre o ato de cultivar a partir do teórico Alfredo Bosi. Com o título de Sustentabilidade e Agricultura Familiar discutiu-se sobre os planos e projetos do governo federal para a agricultura familiar. Finaliza-se com o capítulo Sujeito e Memória.

Das três chácaras pesquisadas, uma produz na terra com irrigação de asperção, uma produz na terra com irrigação de gotejamento e uma produz na terra com irrigação de gotejamento e no sistema de hidroponia. As chácaras pesquisadas fazem a correção do solo para o plantio sendo que, duas com análise em laboratório e uma pelo próprio produtor.

Todas se utilizam de fertilizantes e de pesticidas, quando necessário. As pragas principais são a da mosca branca, pulgão e fungos. A escolha dos produtos a serem plantados é do próprio agricultor que o faz conforme a época do ano. Os locais de destino dos produtos são os mercados particulares, as feiras da Associação dos Feirantes de Sinop e as escolas públicas. Para a comercialização nas feiras, os produtores pagam uma taxa para a sua Associação que ocorrem de terça a sábado em diversos bairros de Sinop.

2 Metodologia

A pesquisa foi de cunho qualitativo, com abordagem exploratória, e teve como instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada, acompanhada de gravação de vídeos e fotografias como forma de documentar o trabalho realizado pelas famílias e como este se insere no discurso da sustentabilidade. O trabalho de campo foi orientado pelo literatura temática da FAO do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Selecionaram-se três famílias atuantes em Sinop:

A família A reside na Chácara Modelo, localizada na Estada Silvana, distante 10 km da cidade de Sinop. O casal mudou-se do Estado do Paraná no mês de junho do ano de 1979 "chegamos e estabilizamos aqui em Sinop, 'patinamos' bastante, sofremos muito, encaramos e estamos aqui até hoje". Cultivam área total de 31 hectares, destes 27 ha entre a horta com toda a produção irrigada em que plantam "Alface, almeirão, rúcula, couve, porque ela é no chão, agrião, tomate, pimenta doce, vagem, jiló, berinjela, maxixe e hortelã também, cebolinha e salsinha. [...] tomatinho cereja. "[...] e a cultura de soja". (FAMÍLIA A).

A família B é residente na Chácara Terene La Magia na Estada Adalgisa, na Comunidade Brigida. Possuem 24 hectares e destes "08 hectares de horta, uns doze de

pasto e o resto é banhado, é brejo, mato" (FAMÍLIA B). Nos hectares de horta cultivam "brócolis, couve-flor, mandioca, milho verde, batata doce, abobora e moranga".

A família C mudou-se do Estado de São Paulo para Sinop no ano de 1983 e fixaram residência na Estada Adalgisa. Lá trabalhavam como funcionários. Atualmente, possuem a Chácara Nossa Senhora Aparecida produzindo tomate, berinjela, couve, abobrinha, jiló, milho, verde e pimentão. Apesar de toda a diversidade de produtor, possuem preferências ao plantar, pois disseram: "gosto de trabalhar com tomate. Hoje o pimentão é mais bonito. Gosto mais. Trabalho com o tomate desde São Paulo." (Família C).

A partir das entrevistas com as famílias, realizaram-se o levantamento de informações sobre a agricultura familiar para o (1) diagnóstico; para os (2) indicadores para avaliação da sustentabilidade (3) e para a pergunta sobre suas lembranças na agricultura familiar.

1 - Diagnóstico: O diagnóstico é uma ferramenta cujo objetivo principal "é contribuir para a elaboração de linhas estratégicas do desenvolvimento rural, isto é, para a definição de políticas públicas, de programas de ação e de projetos (de governo, de organizações de produtores, de ONGs, etc.)." (GARCIA FILHO, 1999, p. 7). Para este recorte de pesquisa, o diagnóstico foi realizado para obtermos os dados no ano de 2016 e compararmos com futuras pesquisas. A partir do Guia Metodológico INCRA/FAO, apresenta-se os dados no Quadro 01:

Quatro 01 – Diagnóstico

DIAGNÓSTICO DESENVOLVIMENTO RURAL: agricultura familiar	
1 fazer um levantamento das situações ecológica e sócio-econômica dos agricultores;	As três famílias são proprietárias de suas chácaras, mantêm áreas construídas para moradia e galpões para armazenamento e manuseio dos produtos, e áreas destinadas ao plantio. Duas delas possuem área de mata nativa, já comprada assim, e uma adquiriu a terra com toda a área aberta. Duas famílias têm filhos estudando e uma com recém-nascido.
2 identificar os principais agentes envolvidos no desenvolvimento rural (comércio, empresas de integração, bancos, agroindústrias, poder público, etc.);	Duas famílias envolvidas mantêm crédito bancário com recursos do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); duas mantêm o controle do solo a partir de análises privadas; todas vendem em mercados e feiras.
3 identificar e caracterizar os principais sistemas de produção adotados por esses diferentes produtores, as suas práticas técnicas, sociais e econômicas e os seus principais problemas;	Uma família usa a técnica da asperção, uma usa a técnica do gotejamento e uma usa a técnica do gotejamento mais a técnica hidropônica. A água provém de poço. O principal problema são as pragas: mosca branca, fungos e pulgão. No período de chuva, o problema é a umidade que propicia o aparecimento de fungos e os ventos fortes que destroem as plantações.
4 caracterizar o desenvolvimento rural em curso, isto é, as tendências de evolução da agricultura na região;	Atualmente a agricultura familiar está crescendo na região. Todos os produtos plantados têm mercado.
5 identificar, explicar e hierarquizar os principais elementos - ecológicos, socioeconômicos, técnicos,	Trabalhar com a agricultura familiar foi uma opção de todas as famílias entrevistadas. Os homens trouxeram essa prática e as esposas seguiram. A divisão do trabalho é fundamental. Os homens na terra e as mulheres nas vendas. Todas as chácaras buscam aprimorar as

políticos, etc.- que determinam essa evolução;	técnicas de plantio e colheita, assim como a preparação do produto para embalagem, acondicionamento, transporte até o destino final. As chácaras fizeram aquisição de maquinário aliado à tecnologia de irrigação para produzirem com mais qualidade em menor área. A preocupação com o consumo de água, utilizando menor quantidade e obtendo bons resultados.
6 realizar previsões sobre a evolução da realidade agrária;	Sofre pressão da expansão urbana com a cidade chegando cada vez mais perto da área rural. E, também, da compra das pequenas propriedades pelo agronegócio. Por outro lado, observa-se a política de manutenção e aumento de áreas destinadas à agricultura familiar para produção de alimentos.
7 sugerir políticas, programas e projetos de desenvolvimento e ordenar as ações prioritárias;	Os agricultores sugeriram mais especialistas públicos em agricultura familiar e exames gratuitos de análises de solo, pragas, etc.
8 sugerir indicadores de avaliação dos projetos e dos programas.	Os agricultores concordam que para conseguir crédito do PRONAF é difícil porque o Programa não dispõe de técnicos para auxílio na elaboração dos projetos. Dizem também que a inadimplência é grande e que muitos agricultores usam o crédito na aquisição de artigos pessoais. Sugerem acompanhamento e controle do banco na destinação dos recursos públicos.

Fonte: Dados das autoras, 2016.

2 - Indicadores para avaliação da sustentabilidade na agricultura familiar: Os indicadores de impacto ambiental e sustentabilidade escolhida para esta pesquisa foram os desenvolvidos pelo programa K2/FAO (DEPONTI, 2001). No Quadro 02 apresenta-se uma síntese das respostas das três famílias estudadas:

Quadro 02 – Impacto Ambiental e Sustentabilidade

INDICADORES DE IMPACTO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: agricultura familiar		
MÓDULO DE PRODUÇÃO VEGETAL		
Módulos	Indicadores	Respostas
RECURSOS	Área cultivada/capita	Possuem 31 ha e cultivam 27 (Família A) Possuem 24 ha; + ou - 8 hectare de horta, 12 de pasto resto de brejo (Família B) Possuem 6 ha próprios com plantação em sistema de rodízio, arrendam mais 2 ha, e 2 ha destinados às construções (Família C).
	Área com culturas alimentares/área com cultivos não alimentares	Além da produção de hortaliças, possuem também área com pastagem (Família B) e área destinada a plantação de soja (Família A).
	Adequação para culturas específicas	Sim.
	Adequação para agricultura não irrigada	Sim para a produção de soja e pastagem.
	Áreas marginais para a agricultura	Não há.
	Adequação para irrigação	Toda a área plantada, menos pastagem e soja
	Área potencial para agricultura florestada	Não há
	Área potencial para agricultura protegida	Uma família tem a área com a tecnologia da hidroponia

	Risco de seca	Alto. Obs.: a região médio-norte do Mato Grosso possui dois períodos anuais bem definidos: o período da seca (entre os meses de abril a setembro) e o período das chuvas (outubro a março).
	% alimento produzido em áreas com alto risco de seca	A maior parte dos alimentos é produzida na época da seca – e os maiores ganhos.
	Risco de erosão	Não há. Obs.: a região é composta por áreas planas.
INSUMOS	Fertilizantes usados/ área	Depende do olhar (análise) do produtor, não fazem levantamento por área.
	Fertilizantes usados pelas maiores culturas	Entrevistado B – Nós usamos o orgânico que é o esterco e o químico. Entrevistado C – Eu só passo o que os agrônomos mandam, porque tudo é caro, só produto de primeira Premium, Nomute, é só produto de primeira, esses que não tem perigo, passa tal coisa, uns matam o inseto por ingestão, outros por contato.
	Pesticida usado por área	Não sabiam informar.
	Quantidade total de água usada na irrigação pela cultura	Família A – A água é tirada do poço, feito os exames tudo, nós temos os documentos de tudo, então usa tanto na terra como na hidroponia.
PRODUTOS	Produção por área	Uma estimativa em 500 e 1000 kilos semanais.
	Colheita por cultura	Não têm dados.
	Renda por hectare	Em média, a renda total mensal é de R$ 30.000,00 – podendo ser maior.
	Erosão (ton./ha/ano) (perda da camada superficial do solo)	Não há
	Vida útil do solo	O solo é sempre preparado quimicamente e com adubos naturais e com compostagem com as sobras da produção. A rotatividade prolonga a vida do solo.
	Perda de solo tolerável/perda atual	Não há
	Requerimentos de proteção ao solo	O solo por gotejamento é protegido por lona. O solo por asperção é aberto.
	Produtividade perdida por erosão	Não há.
	Balanço de nutrientes	Realizadas por meio da análise do solo.

Fonte: Dados das autoras, 2016.

3 Cultura e Família

Para entender a cultura e o modo de vida das populações rurais, é preciso fazer um esforço na tentativa de compreender o mundo do trabalhador rural em busca de uma aproximação de sua perspectiva e relação com a natureza, sobre seu trabalho, suas práticas cotidianas e como isso pode ser denominado de cultura. Assim, "o homem pode realizar solidariamente o trabalho que transforma a natureza em cultura, produzindo ao mesmo tempo um mundo de trocas sociais solidárias" (BRANDÃO, 1985, p. 26). Para Rezende (2003, p. 38), "a cultura [...] não é independente, quer da sociedade, quer da natureza, quer do indivíduo".

A cultura do solo é uma prática social de interação entre os que a praticam e os beneficiados, os consumidores. Uma troca comercial entre a sociedade, mas também, uma troca de conhecimentos e de tradição. Na interação, os trabalhadores rurais e consumidores estão preservando seus alimentos preferidos, sua comida, seus gostos. Preservando sua cultura alimentícia, as gerações futuras conhecerão também seu passado e se identificarão ao seu lugar. Segundo Andrade (2012, p. 20, grifo nosso) "A agricultura familiar se preocupa em **preservar e transmitir** de geração para geração seus meios de produção bem como os conhecimentos técnicos e produtivos."

Com a pretensão de discutir acerca da cultura das populações rurais, faz-se necessário e indispensável conceituar antropologicamente o termo cultura "como o conjunto do modo de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social [...] (BOSI, 1992, p. 319). Para o autor (Ibidem, p. 11), o termo "*cultus*", no passado, era atribuído ao que já fora, "por sucessivas gerações de lavradores arroteado e plantado". As raízes da palavra cultura possuem relação direta com a terra, com o campo e suas manifestações. Assim, colono é o que cultiva uma propriedade rural. Traz em si não só o cultivo através dos séculos, mas a qualidade resultante deste trabalho. É sinal de que, além do trato com a terra, trazia também o culto aos mortos, forma de religião como lembrança, chamamento ou esconjuro dos que já partiram - ritual, ou seja, "mostra o ser humano preso a terra e nela abrindo covas que o alimenta vivo e abriga morto". Cultura nessa perspectiva aparece como projeto de futuro, como "conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social." (BOSI, 1992, p. 16).

Para Cella-Silva e Pessoa (2012, p. 03):

> A cultura como algo produzido, ainda que em processo de reprodução mediatizado por forças que se estruturam como um setor à parte na sociedade, apresenta possibilidades de unificação da própria vida social, a partir daquilo que torna possível esta vida ser humana, ou seja, ter sentido e significado nas relações entre os homens.

Nesse sentido, ser o sujeito criador da cultura e ser o sujeito da história constitui o processo dialético. No espaço de conflito que existe entre a liberdade e a necessidade, o homem consegue criar o mundo da cultura e construir a história da humanidade. Nesse sentido, a pesquisa realizada com as famílias de Sinop apresenta a preocupação das mesmas em transmitir e dar continuidade com a cultura familiar para os filhos e netos. Observou-se que há interesse por parte dos filhos nesta prática. Nas famílias A e B, os filhos deram continuidade nas atividades agrícolas, e na família C os filhos se graduaram em Agronomia, atuam em empresas da região e fornecem assistência técnica em sua propriedade rural.

> Família A: dois filhos casados que também moram aqui, a menina não trabalha na horta com nós aqui, mas ela pertence aqui na chácara também. [...] consegui segurar os filhos todos aqui, todos trabalham aqui. Então a gente trabalha aqui com a produção das hortaliças, vende nos restaurantes, faz a feira, as escolas também. Melhor do que agricultura familiar a gente não precisa ter.

Em nosso próximo capítulo abordaremos como a agricultura familiar se insere em um espaço de preservação da história da humanidade e de seu planeta, como um instrumento de sustentabilidade

4 Sustentabilidade e Agricultura Familiar

A agricultura familiar foi um dos temas que o governo federal tomou como fundamental para ser ponto de investimentos com o propósito de diminuir a fome no Brasil no início do século XXI. Programas foram firmados para combater a fome e a pobreza, geridos pela política da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) a partir de 2003, em destaque a Estratégia Fome Zero (EFZ).

> Em 2003, o governo Lula instituiu a estratégia Fome Zero que, por meio da atuação conjunta de diversos ministérios, englobou programas e ações emergenciais e estruturantes, organizados em quatro eixos: a) acesso aos alimentos; b) fortalecimento da agricultura familiar; c) geração de renda; e d) articulação, mobilização e controle social. (FAO, 2014b, p. 44).

Segundo Pinto (2013, p. 24-25, destaque nosso), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) coordenou o Fome Zero que estava dividido em quatro eixos articuladores em mais de trinta programas:

- Eixo 1 – Acesso aos alimentos (Principais programas: Bolsa Família; Restaurantes Populares; Bancos de Alimentos; Cisternas; Alimentação Escolar; Agricultura Urbana e Hortas Comunitárias; Distribuição de Vitamina A; Educação Alimentar, etc.).
- Eixo 2 – **Fortalecimento da Agricultura Familiar** (Principais programas: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar; Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar; Seguro de Agricultura Familiar, etc.).
- Eixo 3 – Geração de Renda (Principais programas: Qualificação social e profissional; Organização produtiva de comunidades; Microcrédito; Desenvolvimento de Cooperativas, etc.).
- Eixo 4 – Articulação, Mobilização e Controle Social (Principais programas: Mutirões e doações; Parcerias com empresas e outras entidades; Casa das famílias; Capacitação de agentes públicos e locais; Conselhos Sociais, etc.).

O Eixo 2, destinado ao Fortalecimento da Agricultura Familiar, foi um passo importante no sentido social, mantendo as famílias ligadas à terra, assim como aumentando a produção agrícola familiar e diversificando a mesa da população.

> A implementação de políticas estruturantes como o fortalecimento da agricultura familiar, em paralelo com os programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, têm sido abordagens exitosas na diminuição da fome no Brasil. Enquanto agroindústrias e grandes propriedades rurais dominam a produção agrícola voltada para a exportação, a agricultura familiar está crescendo e, atualmente, é responsável por **70% dos alimentos consumidos internamente no país**. Os investimentos em políticas para apoiar os agricultores familiares somaram R$ 17,3 bilhões em 2013; o orçamento do programa de crédito rural do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar aumentou dez vezes entre 2003-2013. (FAO, 2014b, p. 8, destaque nosso).

Em 2011, o governo brasileiro lançou o Plano Brasil Sem Miséria, com a meta de eliminar a pobreza extrema no Brasil.

> O PLANSAN 2012/2015 integra dezenas de ações e programas, sob a responsabilidade de vinte Ministérios, voltados para a distribuição de renda, a proteção social, o abastecimento alimentar, **o fortalecimento da agricultura familiar** e a promoção da alimentação saudável e adequada. (FAO, 2014b, p. 40, grifo nosso).

O PRONAF "disponibiliza uma gama de linhas de crédito para agricultores familiares e assentados da reforma agrária." (FAO, 2014b, p. 42). Ao mesmo tempo em que o PRONAF atuava fornecendo crédito aos agricultores, a preocupação com a sustentabilidade aliada ao desenvolvimento rural era tema da 2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, ao se referir sobre a Agricultura Familiar no contexto do desenvolvimento sustentável, destaca que

> [...] ocorreu uma valorização do rural, por meio do maior reconhecimento da importância da agricultura familiar na produção de alimentos e na geração de emprego e renda no campo e do destaque ganho pela exigência de sustentabilidade nas atividades rurais, agrícolas ou não, relativas às dimensões territoriais, identitárias, culturais e ambientais dessas atividades. (BRASIL, 2013, p. 34).

A preocupação dos agricultores no manejo da água, do solo e dos insumos se mostrou presente nas falas dos entrevistados. O uso da água é regulado nos três sistemas de irrigação adotados, o solo é corrigido quando necessário e os fertilizantes e pesticidas também. Adubos orgânicos são usados juntamente com os químicos.

5 Sujeito e Discurso na Agricultura Familiar

Na pesquisa de campo, após realizarmos as perguntas do Diagnóstico e dos Indicadores de Impacto Ambiental e Sustentabilidade, terminávamos com a pergunta "em sua vida diária ou em suas memórias, qual agricultor ou agricultora, qual paisagem, quais emoções você associa à agricultura familiar?" realizada durante o encontro "Diálogo Norte-Americano sobre a Agricultura Familiar", entre 7 e 8 de abril de 2014, na cidade de Quebec (FAO, 2014a, p. 7).

A Família A lembra do maquinário (tecnologia) durante o processo de desenvolvimento da agricultura familiar. Segundo Andrade (2012, p. 19-20) agricultura familiar "[...] pode ser caracterizada pela estreita relação entre o trabalho e a propriedade da terra, dos equipamentos, das habitações, etc. [...] tem seu processo de produção baseado na força de trabalho da família."

A Família B destaca em sua fala o aprendizado por meio de acerto e erro durante todo o tempo em que estão na agricultura familiar. "Com o tempo fomos desenvolvendo com tentativa e erro, para chegar a um ponto de saber quando plantar e o que plantar, a gente viu a necessidade de plantar diversificado."

A Família C relembra que, quando residiu em São Paulo, chegaram a "entregar em dezessete restaurantes. Que na época do frio, nós chegamos a colher até quinhentos, seiscentos maços de couve, era muita coisa, era para feijoada. Então para mim uma lembrança boa foi aquela, no frio vendia muito couve, brócolis." Plantar tomate foi sempre uma lembrança presente na vida do Senhor Roberto, desde São Paulo. Atualmente ele está

“trocando tomate por pimentão, acho que o pimentão é até mais bonito. O tomate é muito delicado.”

Segundo a FAO (2014c, p. 2, grifo nosso) “A agricultura familiar **preserva os alimentos tradicionais**, além de contribuir para uma alimentação balanceada e para **preservar a agrobiodiversidade** e o uso sustentável dos recursos naturais.”

6 Considerações Finais

Todos os programas envolvendo a agricultura familiar criados pelo governo tiveram como política o desenvolvimento sustentável: as pessoas em sociedade, o planeta como ambiente de todos nós e o proveito econômico em um trabalho conjunto.

> **Políticas públicas para o desenvolvimento rural sustentável.** O Brasil possui hoje um conjunto de políticas públicas destinado ao rural e à agricultura familiar. Com elas melhoraram a renda, as condições de vida do rural e aumentou a produção de alimentos e a geração de emprego e renda. Na construção deste novo modelo de desenvolvimento e de reorganização social, há uma busca pelo aprofundamento do diálogo entre governo e sociedade civil. A questão fundiária, a ampliação e o desenvolvimento de políticas públicas para o fortalecimento da agricultura familiar e a melhoria das condições de vida no campo têm sido pautas constantes dos movimentos sociais e sindicais. (BRASIL, 2013, p. 26).

A repercussão desse programa também se fez presente na agricultura familiar de Sinop, desde a tecnologia empregada no solo, na água, na seleção das sementes, no apoio técnico, até a venda dos produtos. Segundo a FAO (apud WEID, 2010, p. 35):

> Agricultura sustentável é o manejo e conservação de recursos naturais e a orientação de mudanças tecnológicas e institucionais de maneira a assegurar a satisfação das necessidades humanas de forma continuada para a presente e para as futuras gerações. Tal desenvolvimento sustentável conserva o solo, a água e os recursos genéticos animais e vegetais; não degrada o meio ambiente; é tecnicamente apropriado, economicamente viável e socialmente aceitável.

A Família C, que também cria frangos para consumo próprio, exemplifica o remanejo das sobras dos produtos cultivados com os animais. Na fala do Sr. Roberto, ele discorre que “dá para as galinhas, para os porcos. A gente só não tem vaca, mas galinha e porco tudo o que sobra a gente dá para eles. [...] a gente dá folha, tomate. Agora a pouco joguei uma carriola para os porcos. É alimento, é tudo aproveitado.”

Nas três famílias estudadas o mesmo alimento produzido é vendido e consumido pelos familiares. O trabalho é realizado em conjunto entre pais, filhos e netos. Na divisão do trabalho, os homens ficam com a produção e as mulheres atuam no transporte dos produtos e na venda na feira. É comum as crianças participarem das feiras, desde bebês. Os meninos brincam de trator enquanto seus pais e avôs lidam com o maquinário na terra. As meninas, comumente, acompanham as mães e as avós nas feiras. Desenvolvimento sustentável é projetar que este neto daqui uns anos estará pilotando um trator na mesma

terra em que seu avô trabalhou, continuando na produção de hortaliças, leguminosas e com o mesmo cuidado que seus familiares tiveram.

Toda a produção é destinada ao comércio local, de fácil aceitação entre os consumidores. Os produtores estão satisfeitos em seu trabalho, tanto durante o processo de semeadura até a colheita, quanto no processo de embalagem até o destino final nos comércios e escolas. A população sinopense é assídua nas feiras e aprova os produtos ali comercializados. As famílias têm algumas prioridades no destino final de seus produtos. A Família C tem prioridade na venda de berinjela, quiabo e pimentão em um importante supermercado da cidade. A Família A, tem prioridade nas escolas com a venda de folhas e temperos. A Família B comercializa somente nas feiras.

Em todas as entrevistas, os trabalhadores rurais destacaram a necessidade de melhorias na infraestrutura nas feiras como: construções apropriadas ou melhoradas, uma vez que algumas ocorrem em rotatórias da cidade, cabe às mulheres organizar os espaços de venda, com a montagem das barracas, feita diretamente na terra, sem banheiros e água potável. Destacam também a falta de assistência técnica por parte do poder público e dificuldade de conseguir o financiamento para o agricultor familiar junto ao banco.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Helena. **Desenvolvimento Rural Sustentável**: "uma visão territorial". Caderno de Formação. Angola: FAO/Projeto TERRA, 2012. Disponível em: http://www.fao.org/docrep/field/009/aq096pt/aq096pt.pdf. Acesso em: 29 jul. 2016.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF. **Documento referência**: 2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário. Brasília-DF, abr. 2013. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Documento_de_Referencia_2CNDRSS.pdf. Acesso em: 29 jul. 2016.

CELLA-SILVA, Ivone; PESSOA, Jadir de Morais. Literatura e modo de vida em populações rurais de Mato Grosso. **XI Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste**, 2012. Disponível em: <http://www.anpedco2012.ufms.br/>. Acesso em: 01 ago. 2016.

DEPONTI, Cidonea Machado. **Indicadores para avaliação da sustentabilidade em contextos de desenvolvimento rural local**. 2001. 156 f. Monografia (Especialização)-Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2001. Disponível em:
<http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/mono_Cidonea_Machado.pdf>.
Acesso em: 03 ago. 2016.

GARCIA FILHO, Danilo Prado. **Análise diagnóstico de sistemas agrários: guia metodológico. Convênio INCRA/FAO**, 1999. Disponível em:

http://www.incra.gov.br/media/reforma_agraria/guia_metodologico.pdf. Acesso em: 29 jul. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO (FAO). **Fortalecendo a agricultura familiar**: vozes do ano internacional da agricultura familiar. Wageningen, 2014a. Disponível em: http://www.fao.org/3/a-i4171s.pdf. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____ . **O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil**: um retrato multidimensional (Relatório). Brasília, 2014b. Disponível em: <https://www.fao.org.br/download/SOFI_p.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO (FAO). **Ano Internacional da Agricultura Familiar 2014**. Roma, 2014c. Disponível em: http://www.fao.org/3/c-as281o.pdf. Acesso em: 29 jul. 2016.

PINTO, João N. **Direito à Alimentação e Segurança Alimentar e Nutricional nos Países da CPLP**: diagnóstico de base, jun. 2011. Roma: Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, 2013. Disponível em:

http://www.fao.org/docrep/018/i3348p/i3348p.pdf. Acesso em: 29 jul. 2016.

REZENDE, Maria do Rosário Silva. A educação como base em uma formação para a emancipação: uma reflexão. **INTER-AÇÃO -** Revista da Faculdade de Educação – UFG, v. 28. Goiânia: UFG. Jan/jun, 2003.

WEID, Jean Marc van der. Articulação entre os diferentes componentes da sustentabilidade agrícola. PIRAUX, Marc; CANIELLO, Márcio (Orgs.). Dossiê: Território, sustentabilidade e ação pública. **Raízes**, Campina Grande, v. 28, ns. 1 e 2 e v. 29, n.1, p. 34–40, jan./2009 a jun./2010. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_215.pdf. Acesso em: 29 jul. 2016.

TRAJETÓRIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A ABORDAGEM DOS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS: OS PANORAMAS E OS ATOS DE CRIAÇÃO CONSTITUÍDOS VIA PIBID E PNAIC

Albina Pereira de Pinho SILVA
Ângela Rita Christofolo de MELLO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

Cleuza Regina Balan TABORDA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Câmpus Universitário de Juara - MT
Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas,

RESUMO: A centralidade do texto incide das práticas de leitura e produção textual engendradas tanto nas ações formadoras do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID*), subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus de Juara-MT, quanto nas escolas de Educação Básica parceiras do Programa, desde 2014 e que aderiram ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nos anos de 2013, 2014 e 2015. Dentre às metas preconizadas pelo PIBID e pelo PNAIC, destaca-se consolidação de melhorias no processo ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental no sentido de elevar a proficiência leitora e escritora, em atenção ao expressivo percentual de estudantes que não conseguem fazer uso da linguagem oral e escrita na perspectiva dos múltiplos letramentos. Posto isso, inicialmente, discute-se a dimensão teórica das práticas de leitura e escrita a partir dos panoramas e orientações preconizadas pelas políticas públicas educacionais, como também os desafios inerentes à necessidade de reinvenção dos eventos e práticas de leitura e escrita (letramentos) promovidos na formação inicial dos bolsistas IDs, licenciandos de diferentes fases de formação no curso de Pedagogia que se encontram em processos de formação acerca das trajetórias de escolarização da Educação Básica. A pesquisa objetiva compreender como as trajetórias de leitura e escrita, sob a referência teórica, conceitual e metodológica dos multiletramentos podem se constituir estratégias potenciais para reinventar as práticas de leitura e produção textual em contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para consecução da pesquisa-formação, propôs-se o projeto de ensino, pesquisa e extensão intitulado *Estudos sobre os Multiletramentos Conectados ao Uso das Tecnologias Digitais: uma experiência formadora no PIBID*, institucionalizado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Para consolidação da proposta metodológica, propuseram-se os protótipos didáticos (PD) mediante a sua flexibilidade, estrutura vazada e possibilidade de adequação a outros contextos. Os participantes da pesquisa são os bolsistas IDs, os professores formadores da UNEMAT – coordenadores de área do PIBID -, professoras voluntárias da Educação Superior e da Educação Básica e professores que atuam ou atuaram como supervisores e coformadores do PIBID e Orientadores de Estudo do PNAIC nas escolas da rede pública do município de Juara-MT. O *corpus* de análise compõe-se de excertos das narrativas escritas em diários reflexivos, fragmentos dos PD elaborados nas formações, bem como seus desdobramentos nas salas de aula. O conjunto de dados aponta que tanto a Universidade quanto as Escolas envolvidas nas ações do PIBID e do PNAIC, mostram-se sensíveis e comprometidas em consolidar novos letramentos com vistas a permitir que os

direitos de aprendizagem da compreensão leitora e escritora dos estudantes dos anos iniciais sejam efetivamente consolidados. (Apoio: CAPES)

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos; Múltiplos Letramentos; Leitura e Escrita.

ABSTRACT*: The centrality of this text focuses on the practices of reading and textual production engendered both in the actions forming the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID), subproject of the Pedagogy course of the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT), Campus of Juara-MT, as well as in the Basic Education schools that have partnered with the Program since 2014 and have joined the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) in 2013, 2014 and 2015. Among the goals advocated by PIBID and PNAIC, The consolidation of improvements in the teaching-learning process of Primary School students in order to increase the reading and writing proficiency, in view of the expressive percentage of students who cannot make use of oral and written language in the perspective of multiple literacy. This initially discusses the theoretical dimension of reading and writing practices based on the scenarios and guidelines advocated by public educational policies, as well as the challenges inherent in the need to reinvent the events and practices of reading and writing (literacy) promoted In the initial formation of the scholarship holders IDs, graduates of different stages of training in the course of Pedagogy that are in processes of formation about the trajectories of schooling of Basic Education. The research aims to understand how the reading and writing trajectories, under the theoretical, conceptual and methodological reference of the Multiliteracies can constitute potential strategies to reinvent the practices of reading and textual production in the context of the initial years of Elementary School. To achieve the research training, the teaching, research and extension, we proposed a project titled Studies on Multiliteracies Connected to the Use of Digital Technologies: a formative experience in PIBID, institutionalized in the Pro-Rectory of Extension and Culture of the University of Mato Grosso State (UNEMAT). It were proposed Didactic prototypes (PD) to consolidate the methodological proposal, because of their flexibility, cast structure and possibility of adaptation to other contexts. The research participants are IDs Scholarship holders, UNEMAT teacher educators - PIBID area coordinators - volunteer teachers in Higher Education and Basic Education and teachers who act or have acted as supervisors and cotrainers of PIBID, and PNAIC Study Advisers in Schools in the municipality of Juara-MT. The corpus of analysis is composed of excerpts from the narratives written in reflective journals, fragments of the PDs elaborated in the formations, as well as their unfolding in the classrooms. The data set indicates that both the University and the Schools involved in the actions of the PIBID and the PNAIC are sensitive and committed to consolidate new literacies in order to allow the learning rights of the reading and writing comprehension of the students of the early years effectively consolidated. (Support:CAPES)*

KEYWORDS*: Literacies; Multiple Literacies; Reading and Writing.*

Introdução

Este texto discute as trajetórias *de leitura e produção textual, sob a abordagem dos múltiplos letramentos, na formação de bolsistas de iniciação à docência*, doravante IDs, e

professores[46] que atuam em turmas de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental em escolas públicas de Educação Básica, parceiras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), situadas em Juara – região noroeste do estado de Mato Grosso.

As ações formativas em leitura e escrita, sob a perspectiva teórica, conceitual e metodológica dos multiletramentos, tiveram início em 2015, por ocasião da institucionalização do projeto de extensão, em interface com o ensino e a pesquisa, intitulado *Estudos sobre Multiletramentos Conectados ao Uso das Tecnologias Digitais: uma experiência formadora no PIBID*.

Esse projeto se justifica por duas razões: a primeira em atenção às orientações da Portaria nº 096/2013 do PIBID que preconiza a necessidade de melhorias no que se refere, principalmente, a compreensão leitora e escritora de estudantes da Educação Básica, dado o expressivo índice de estudantes que apresentam proficiência em leitura e escrita aquém da esperada; segundo, porque ao acompanharmos as ações dos bolsistas IDs e as práticas pedagógicas dos supervisores em relação às práticas de leitura e escrita, essas apontavam para a necessidade de repensar as experiências de formação promovidas tanto na Universidade quanto no interior das escolas básicas envolvidas com as ações do PIBID.

A composição do texto organiza-se em três tópicos. O primeiro contextualiza as políticas públicas educacionais com foco em leitura e escrita, as ações do subprojeto do curso de Pedagogia, bem como os desafios sobre as práticas de formação com foco na apropriação da leitura e produção textual, sob os princípios dos multiletramentos; o segundo tece considerações teóricas sobre as práticas de leitura e produção textual sob o enfoque dos multiletramentos, a partir dos estudos de Rojo (2012; 2013). O terceiro compartilha as ações formadoras ensejadas nas trajetórias de leitura e produção textual no âmbito do PIBID e do PNAIC; as considerações finais reafirmam que a leitura e escrita, sob o viés dos multiletramentos, mostram-se factíveis na escola, todavia aponta para a necessidade de apropriação e adoção da concepção de língua(gem), sob o viés interacional e dialógica (ROJO, 2012).

Políticas Públicas Educacionais com Foco em Leitura e Escrita

A questão da leitura e escrita é uma temática amplamente discutida no cenário das políticas públicas educacionais. Essa realidade tem motivado a criação de inúmeros Programas por parte do Ministério da Educação (MEC), cuja finalidade consiste na busca de superação do expressivo índice de estudantes das escolas brasileiras que não têm alcançado as metas preconizadas pelos sistemas de avaliação externa no que se refere, notadamente, à apropriação das capacidades leitora e escritora prescrita para cada ano de escolarização da Educação Básica.

Dentre essas inúmeras ações, destacamos neste artigo duas delas direcionadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ambas institucionalizadas pelo MEC, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído em 2007 e, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), institucionalizado em 2012.

Dentre as várias ações preconizadas pelo PIBID, uma delas diz respeito à melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas brasileiras. Em atenção, principalmente, a esse desafio, o subprojeto proposto e realizado pelos coordenadores de área do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário

[46] Esses professores são co-formadores dos bolsistas IDs na escola. São inúmeras as ações que esses realizam no processo de formação docente dos licenciandos do curso de Pedagogia.

de Juara-MT, tem como centralidade a questão da leitura e escrita, sob o viés dos multiletramentos.

A institucionalização do PNAIC deu-se pela necessidade de alfabetizar todas as crianças brasileiras estudantes dos três primeiros anos de escolarização da Educação Fundamental, mediante uma ação compartilhada entre o Distrito Federal, os Estados e os municípios brasileiros em atendimento ao objetivo editados pelo MEC (BRASIL, 2012).

Em relação à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) Mello (2015, p. 21) argumenta que

> Segundo as informações disponíveis no site do INEP, a ANA foi instituída com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos educandos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, produzir indicadores sobre as condições de oferta da alfabetização com vistas a concorrer para a melhoria da qualidade da educação e reduzir as desigualdades, em consonância às metas e às políticas estabelecidas pelas Diretrizes da Educação Nacional.

Desse modo, o MEC, via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) Anísio Teixeira, editou a ANA para subsidiar as ações do PNAIC. Os indicadores de aprendizagem da ANA visavam aferir as condições de proficiências das crianças em Língua Portuguesa e Matemática, como destaca Mello (2015, p. 20/21).

> Os testes destinados a aferir os estágios de alfabetização das crianças, no último ano deste ciclo, na perspectiva do letramento em Língua Portuguesa e em alfabetização Matemática foram compostos por vinte itens. Para a Língua Portuguesa, o teste elaborado conteve dezessete itens objetivos de múltipla escolha e três itens de produção escrita. Em Matemática, foram aplicados aos estudantes vinte itens objetivos de múltipla escolha. Desse modo, segundo informações disponíveis no Portal do INEP a ANA aconteceu nas unidades escolares e avaliou estudantes matriculados no último ano do Ciclo de Alfabetização, portanto inseriu-se no contexto de atenção voltada à alfabetização.

Os idealizadores da ANA esperam que os indicadores decorrentes dessa avaliação contribuam para a melhoria da apropriação da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, a pretensão da ANA é avaliar as proficiências alfabetizadoras das crianças, bem como as condições de escolaridade dessas para desenvolver conhecimentos alfabetizadores. Neste sentido, a sua estrutura foi composta por vários recursos com objetivos de analisar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática das crianças matriculadas no último ano do ciclo da alfabetização, assim como as condições físicas, estruturais e pedagógicas das escolas públicas que ofertam o ciclo da alfabetização.

A ANA é censitária e avalia todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil. Seus instrumentos são questionários contextuais e teste de desempenho. Editada pelo MEC/INEP/SAEB, a avaliação recomenda a presença do professor da turma no momento da realização da prova. Sua primeira edição foi em 2013, e a segunda em 2014. Em 2015, a 3ª edição da ANA foi suspensa. Essa edição aconteceu no final de 2016 e o seu resultado ainda não foi publicado.

Julgamos importante destacar que o Sistema de Avaliação da Educação Básica é veemente criticado por que na análise dos estudiosos do assunto, os seus indicadores traduzem a "qualidade da educação brasileira", questionada em vários aspectos. Como

afirma Mortatti (2013, p. 24-25), em defesa dessa qualidade "o direito subjetivo à alfabetização se torna dever e obrigação para as crianças e para os pais", com motivações "externas e trabalhosas, frutos de amplas negociações, visando garantir melhores resultados estatísticos e melhores posições para o país em rankings mundiais?". Em que pesem essas ponderações, é importante destacar que tanto a formação ofertada pelo PIBID, como a formação ofertada pelo PNAIC, embora com estruturas formativas diferentes, valorizam e orientam que o processo de alfabetização seja trabalhado na perspectiva dos letramentos, ou dos multiletramentos.

Leitura e Produção Textual Sob o Enfoque dos Multiletramentos: uma ação no âmbito do PIBID e do PNAIC

As ações de formação dos bolsistas IDs e supervisores do PIBID incidem nos estudos dos multiletramentos conectados ao uso das tecnologias digitais. Para tanto, as práticas e experiências formadoras acontecem no próprio espaço da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus de Juara, quinzenalmente aos sábados, com duração de quatro horas. Nesses encontros, os participantes da pesquisa-formação realizam estudos sobre os fundamentos teórico, conceituais e metodológicos dos multiletramentos, o que implica em compreender os conceitos de alfabetização, letramento, letramentos - no plural -, e letramentos críticos (ROJO, 2009; ROJO, 2012; ROJO, 2013). Aliado a esse processo, o desafio consistiu, ainda, em integrar aos estudos dos multiletramentos, o uso das tecnologias digitais no processo de produção de gêneros discursivos, os quais, na atualidade, são permeados pelo hibridismo de culturas e linguagens (ROJO, 2013).

Na atual conjuntura, a formação docente integra os debates e discussões por parte de vários pesquisadores preocupados com os atuais e complexos desafios das políticas públicas educacionais de formação de professores no país. Dentre essas estão o PIBID e o PNAIC com foco na formação inicial e continuada de professores e, simultaneamente, na melhoria da qualidade dos processos de aprendizagens dos estudantes da Educação Básica.

Diante dos inúmeros objetivos do PIBID no que se refere à formação docente em multiletramentos, essa se constitui uma proposta necessária em tempos da comunicação ubíqua (SANTAELLA, 2013a). Na atualidade, os estudantes, sejam esses da Educação Superior, em nosso caso os bolsistas IDs do PIBID, bem como os estudantes da Educação Básica, cotidianamente interagem e fazem uso dos variados gêneros discursivos publicados nos diferentes suportes, sejam esses digitais ou não. Essa realidade denota que a oferta de formação em multiletramentos, é uma ação necessária e autêntica, uma vez que as crianças, jovens e adultos necessitam e têm o direito de se apropriarem criticamente dos textos multimodais que integram o rol das práticas de leitura e escrita na contemporaneidade.

Rojo e Barbosa (2015, p. 16) caracterizam os gêneros discursivos "como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas (*universais concretos*)" [grifos no original].

As autoras ressaltam, ainda, que "todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso. [...]" (*Ibidem*, p. 16). Como bem elucidam as pesquisadoras, são inúmeros os gêneros discursivos que usamos em nosso dia-a-dia como um cumprimento pela manhã que dirigimos aos nossos familiares, uma mensagem eletrônica de bom dia, feliz aniversário, pedido de informações enviado via *whatsapp* até a postagem de um texto nas redes sociais na internet (*facebook*) para as nossas turmas de sala de aula.

Posto isso, as autoras asseveram que "os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los".

O advento das tecnologias da informação e da comunicação desencadeou novos desafios aos estudos da área de linguagem, visto o surgimento de outras modalidades, dinâmicas e suportes digitais em que as práticas comunicativas são produzidas. Com isso, a leitura e escrita sofreram metamorfoses decorrentes das múltiplas possibilidades de produção dos gêneros discursivos que vão desde as primeiras falas que realizamos quando acordamos até os mais variados textos que produzimos com suporte das tecnologias digitais no decorrer das experiências e práticas que realizamos tanto no âmbito da vida pessoal quanto profissional.

Na era digital, com as vertiginosas mudanças advindas do avanço das tecnologias digitais na sociedade, os textos passaram a ser produzidos via suporte das tecnologias e compartilhados em ambientes digitais, fato esse que ilustra a exigência de novas habilidades cognitivas por parte dos leitores e produtores de textos. A leitura de um texto estático em livro didático impresso, por exemplo, difere consideravelmente da leitura de um texto multimodal na internet. Isso, no mínimo, implicou em novos perfis de leitores e escritores, como destaca Santaella (2013b, p. 279):

> [...] o tempo que corre ligeiro nas mensagens lidas nas redes desenvolve no usuário outros tipos de competências: a capacidade de enxergar os problemas de múltiplos pontos de vista, assimilar a informação e improvisar em resposta ao fluxo acelerado dos textos e imagens em um ambiente mutável. Ademais, a pluralidade e diversidade de mensagens facilmente acessíveis convidam à remixagem dos materiais culturais e mesmo científicos existentes.

As práticas de leitura e escrita em suportes das redes digitais, como bem frisou Santaella (2013b), não só demandaram novas competências cognitivas dos leitores e produtores de textos, mas exigiu revisões por parte dos profissionais docentes, principalmente, os que atuam com a área de linguagem, dada a possibilidade de produção de novas práticas comunicativas em face da pluralidade de semioses que na era digital diversifica e rompe com a tão linearidade propalada e arraigada nos textos impressos, por isso estáticos. Na rede, os textos ganham movimentos, links, hiperlinks, imagens, áudios, características essas que definem a estrutura composicional dos textos multimodais e multissemióticos (ROJO, 2012; 2013).

Método de Pesquisa e Intervenção

Com base em estudos colaborativos entre bolsistas IDs, supervisores e professores formadores – coordenadores de área do PIBID -, as ações formativas foram planejadas e realizadas em conformidade com as ações descritas no subprojeto PIBID/Pedagogia/Juara, as quais têm como principal preocupação a leitura e escrita, na perspectiva dos letramentos.

As ações formativas tomam como referência os pressupostos da pesquisa-formação (PERRELLI *et al*, 2013), abordagem de natureza qualitativa. Sob esse enfoque teórico-metodológico, os estudos, as práticas e as experiências formadoras assumem a dimensão coletiva, participativa e colaborativa, visto que todos os participantes exercem poder de decisão e compromisso na elaboração de planejamentos, desenvolvimento e avaliação das ações que cada grupo de trabalho assume no processo.

Durante a consecução dos encontros formativos, temos grupos de trabalhos para estudos, elaboração de protótipos didáticos (PD) como procedimentos didáticos sistematizados que orientam a produção e edição de diferentes gêneros discursivos com

suporte de ambientes e tecnologias digitais desenvolvidos nos encontros de formação, como também no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas de Educação Básica, parceiras do PIBID.

Segundo Rojo (2012, p. 8), os protótipos didáticos são "estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais". A autora argumenta que "os gêneros, mídias, modalidades e temas abordados nesses protótipos são muito variados, mas apresentam uma 'estrutura flexível' comum, que lhes dá unidade e que diz respeito aos princípios didáticos que decorrem de uma abordagem dos multiletramentos" (*Ibidem*, p. 08).

Assim como os encontros formativos trabalhados no contexto do PIBID, a formação ofertada pelo PNAIC constitui-se em encontros com professores alfabetizadores, subsidiados por Orientadores de Estudo que enfatizam a necessidade e a importância da alfabetização ser compreendida como um processo indissociável aos letramentos.

Assim, como instrumentos para geração dos dados qualitativos, valemo-nos de análises de pautas e propostas de formação, de sessões de observações registradas em formato de narrativas escritas em diários reflexivos por nós produzidos no contexto de formação do PIBID e PNAIC.

Práticas de Leitura e Escrita Ensejadas no Âmbito do PIBID e do PNAIC

As práticas de leitura e escrita promovidas nas formações do projeto anteriormente citado compreenderam três cursos de extensão que tiveram início em fevereiro de 2015, por ocasião da institucionalização junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), com previsão de término em fevereiro de 2017, quando totaliza uma carga horária de 160 horas.

Esses cursos de formação em multiletramentos conectados ao uso das tecnologias digitais tiveram suas ações orientadas nos seguintes objetivos: a) promover estudos dos fundamentos teórico, conceituais e metodológicos da pedagogia dos multiletramentos; b) orientar a elaboração de protótipos didáticos, sob o viés dos multiletramentos para ser implementados com suporte de ambientes e tecnologias digitais tanto no processo de formação quanto no contexto da sala de aula com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica; c) orientar a escrita de narrativas escritas em formato de diário reflexivo para registros das aprendizagens e experiências formadoras constituídas no processo de formação.

Para consecução desses objetivos, promovemos sessões de estudos das teorias que fundamentam a Pedagogia dos Multiletramentos e os seus desdobramentos nas práticas pedagógicas. Como o público é formado por licenciandos do curso de Pedagogia, para apropriação dos fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos dos multiletramentos, promovemos estudos sobre o conceito de Alfabetização, Letramento, Letramentos - no plural -, Múltiplos Letramentos e Multiletramentos. Aliado aos estudos teóricos, o desafio consistiu em integrar as práticas de leitura e escrita de gêneros discursivos elucidativos na trajetória formativa.

Dado o desafio em articular a teoria com a prática na formação docente, durante as ações formativas, os bolsistas IDs, em colaboração com os supervisores, tiveram de planejar protótipos didáticos (PD) para implementação no âmbito da sala de aula com os estudantes de 1ª e 2ª fases do 2º ciclo do Ensino Fundamental das escolas parceiras do PIBID.

Além da orientação na escrita desse procedimento metodológico, o processo de formação do PIBID comportou, ainda, a confecção de materiais didáticos para uso em sala

de aula; oficinas de uso pedagógico das tecnologias digitais aliadas aos eventos e práticas de leitura e escrita (letramentos).

As ações formativas realizadas no contexto do PNAIC, por sua vez, constituem-se em encontros realizados por Orientadores de Estudo junto aos professores que atuam no ciclo da alfabetização. Os encontros são subsidiados pelas coletâneas do PNAIC. Compõem as coleções diversos cadernos constituídos com fundamentações teóricas, conceituais e práticas concernentes ao processo de alfabetização e letramentos. Desse modo, os encontros são divididos em momentos de leituras, debates e reflexões sobre o tema em questão, como também por momentos de planejamentos orientados por sequências de atividades e por sequências didáticas a partir do desdobramento de gêneros textuais adequados e indicados para o ciclo da alfabetização. Os planejamentos são trabalhados pelos professores alfabetizadores em suas respectivas turmas. O resultado desse trabalho é socializado nos encontros de formação e resultam em reflexões interativas que contribuem para a efetivação da alfabetização e dos letramentos.

Considerações Finais

As experiências formadoras e os dados gerados no processo de formação docente sobre os multiletramentos conectados ao uso pedagógico das tecnologias digitais apontam que os bolsistas envolvidos nas ações formativas conseguiram transpor para o contexto da Educação Básica, as práticas de leitura vivenciadas nas práticas formativas. Além disso, as narrativas de aprendizagem e formação materializadas em diário reflexivo atestam que a formação tem se constituído fonte potencial para reverberação da práxis pedagógica, como também acenam novas possibilidades de mediação pedagógica da leitura e escrita em contextos de estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que ora se encontram com desafios de aprendizagem no que se refere, especialmente, a compreensão leitora e escritora.

Com essa proposta buscamos promover aos bolsistas IDs situações de leitura e escrita que favorecessem o desenvolvimento de suas competências/capacidades leitoras e escritoras na perspectiva dos multiletramentos, de modo que passassem a atuar com comprometimento na melhoria da educação, uma vez que esses atuam, semanalmente, como bolsistas IDs em sala de aula, uma oportunidade que esses têm de se apropriar do repertório de conhecimentos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos que orienta e mobiliza o trabalho docente. Além disso, as ações formativas convergiram para aproximar ainda mais a formação da pedagogia universitária com o campo de trabalho dos futuros profissionais docentes, aspecto esse que fortemente contribui com a constituição das identidades docentes dos bolsistas IDs, dos supervisores - co-formadores na escola de Educação Básica -, e dos coordenadores de área do PIBID, professores formadores da Instituição da Educação Superior.

As informações produzidas no âmbito das formações ofertadas pelo PNAIC demonstram que os professores alfabetizadores, gradativamente estão se apropriando dos conceitos de alfabetização e letramentos. Neste sentido, os encontros formativos realizados forneceram informações que nos permitem afirmar que há esforços por parte dos alfabetizadores em trabalhar o processo de alfabetização por meio de planejamentos de sequências didáticas e de atividades, desdobradas a partir da escolha dos gêneros textuais que circulam no meio social. Como os cadernos das coleções, elaboradas para os encontros de formação trazem inúmeras sugestões de possibilidades de intervenções pedagógicas em contextos de letramentos, os alfabetizadores estão aderindo aos recursos e as estratégias

didáticas dinâmicas e contextualizadas que favorecem o trabalho da alfabetização e letramentos.

Com isso tanto a Universidade quanto as Escolas envolvidas nas ações do PIBID e do PNAIC, mostram-se sensíveis e comprometidas em consolidar novos letramentos com vistas a permitir que os direitos de aprendizagem da compreensão leitora e escritora dos estudantes dos anos iniciais sejam efetivamente consolidados.

Referências

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Alfabetização e avaliações em Mato Grosso**: SIMEC/SISPACTO e ANA. Relatório Científico de pós-doutoramento realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus universitário de Rondonópolis/MT, por meio do Programa Nacional de Pós-doutorado, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "década da alfabetização" no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em março de 2016.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza *et al.* **Percursos de um grupo de pesquisa-formação**: tensões e (re)construções. Brasília, v. 94, jan./abr. 2013. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/399. Acesso em: 30 out. 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Constituição da sequência didática para alfabetização em multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Cap. 1, pp. 13- 36.

_____; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursisvos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013a.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2013b.

VIOLA À BRASILEIRA

Diego da Silva Dias[1]
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: Este trabalho é para demonstrar como o instrumento "Viola de dez cordas" ou "Viola Caipira" se abrasileirou. De origem portuguesa, tem como primeiro nome "Viola de arame", veio para o Brasil por intermédio dos Jesuítas para usar na catequização dos índios fazendo a trajetória até o ano de 2015. Passaremos por vários épocas como: a descoberta da Viola pelo caipira, a criação do termo "Sertanejo", o início da música sertaneja raiz, o ápice com a dupla Tião Carreiro e Pardinho, a década de 1990 – Sertanejo Romântico e chegando ao "Sertanejo Universitário". Vamos mergulhar sobre a história da base musical brasileira, por que o Sertanejo diretamente ou indiretamente outros estilos musicais como MPB (Música Popular Brasileira), Bossa Nova e o Rock. Como o Sertanejo influencia um percentual elevado da população brasileira que realmente gosta do gênero musical. A invenção do "pagode de viola" criado por José Dias Nunes (Tião Carreiro) e Lourival dos Santos, onde que os dois perceberam na interação entre a viola e violão sai um som gracioso e único, sendo usado até hoje pelas novas gerações de sertanejo, a primeira música composta por eles através deste novo ritmo foi a "Pagode de Brasília" regravada diversas vezes pela maioria das duplas sertanejas. José Dias utilizou vários nomes artísticos até se fixar no de Tião Carreiro e também inúmeras parcerias mas a que mais deu certo foi com Antônio Henrique de Lima, conhecido do meio da música como Pardinho este usava este nome para homenagear a cidade que nasceu que é a cidade de Pardal-SP. Os mitos e as verdades de se tonar um bom violeiro, o que tem a ver o "Caboclo" com o "Lúcifer". Para finalizar, o artigo vai trazer como anda o momento do Sertanejo, os pontos positivos e os negativos, a ramificação do gênero e o "Sertanejo Universitário".

Introdução

A viola tem origem portuguesa, sua parente lusitana tinha o nome de "Viola de Arame". Chegando aqui no Brasil, na época na colonização era utilizada como ferramenta, Um instrumento lúdico na tarefa de catequizar os índios pelas mãos dos Jesuítas, com isso foram diretamente para o interior levando consigo a maneira de falar, a viola, o jeito certo de tocar o instrumento e ainda além mais alguns objetos. Depois deste processo, tudo foi agregado algumas tradições indígenas.

O caboclo se sentiu maravilhado e percebeu que tinha alguma coisa diferente, através do som e o tocar da viola, então começou a compor melodias com diversos temas como saudades da terra distante, aventuras e amores. A viola passou por várias transformações desde os primeiros instrumentos vindos de Portugal e as "violas de que luz" feitas em Minas Gerais, ambas possuíam doze cordas até o formato atual da viola caipira com dez cordas, por isso, sim pode-se considerar um legítimo instrumento brasileiro.

No Brasil, através dos mais de quinhentos anos, a viola se tornou na principal representação do homem do campo, sendo assim, que fosse mostrado a vida rural e o estilo de viver, as alegrias, as dificuldades e os anseios. Mas, a viola teve o auxílio da rabeca e o pandeiro que fizeram o tripé para que o caboclo tivesse voz e vez, e colocasse a seu dizer na sociedade em quem tinha posse, era quem mandava e ditava as ordens.

E a viola possui vinte e duas afinações e a mais utilizada é denominada "Cebolão" usada por grandes nomes da música sertaneja, ela é mais usada em São Paulo e Sul de

Minas Gerais. Temos também as outras denominações de afinar o instrumento: Rio abaixo ou "afinação do Capeta", Goiana, Guitarra natural e Bandulim.

Viola: Festas e Religião

A intenção dos Jesuítas em ensinar o princípio e o valor da religião para os índios, a viola foi uma importante ferramenta, ela atraia a atenção e fazia o acompanhamento das canções religiosas ensinadas aos indígenas. No qual, os padres ensinavam, eles também aprenderam e acompanhando com suas violas, mostrando assim que estava a vendo uma grande interação entre os dois grupos.

A viola desde o primeiro momento já esteve sua ligação com a religião, e hoje principalmente vemos que sua presença é constante em manifestações folclóricas, festas, folia de reis, congados, fandangos e outros. Devemos prestar homenagens às pessoas que gostam do instrumento, fazendo assim preservando as raízes nestes grandes eventos culturais. Apoiando-se pela fé do povo sertanejo, a tradição foi mantida.

Muitos não sabem, mas a viola possui um santo padroeiro, onde qual tem uma proteção divina, adere a ela e os violeiros. É o santo São Gonçalo, pela tradição, um religioso, que tinha uma preocupação em especial com as prostitutas, onde ele procurava fazer com que elas dançassem por várias horas, para que se sentissem esgotadas e não tivessem que trabalhar. Nestas intermináveis danças, usava a viola como acompanhamento. A canonização de São Gonçalo do Amarante foi em 1671.

Além da proteção do Santo, também existe as seis fitas que são amarradas no braço das violas que cada uma tem sua representatividade: a) branca: Menino Jesus, b) rosa: São José, c) azul: Virgem Maria, d) Amarelo: Ouro, e) Vermelho: Incenso, f) Verde: Mirra (as três últimas são referentes aos presentes que os Reis Magos deram ao Menino-Deus na manjedoura).

Viola entre o Bem e o Mal

Como tudo tem um lado Bom e um lado Mal, a viola também possui as histórias sombrias. Os violeiros tem inúmeros "causos" (casos) sobre algumas pessoas que não sabiam ou não tocavam bem a viola, faziam um pacto com Lúcifer para que aprendessem e por um segundo momento tivesse uma grande evolução na arte de tocar o instrumento. Também comenta-se que ao encontrar um violeiro com uma fita preta como ornamento na viola é um "pactário" (acordo entre o Diabo e o Homem).

Na versão da história no Brasil que São Gonçalo veio aprender viola aqui em nossas terras, e por isso que as imagens que lembram o Santo português são com ele de posse com a viola. E o Diabo estando de olho na ação do religioso, fazendo que as prostitutas parecessem de praticar o seu ofício e querendo levar para o lado bom, em contra-ataque ele resolve aprender a manusear o instrumento e levar as donzelas de bom coração para arrebatar as almas.

Em outro "causo":

"Se escutar toque de viola em noite de Lua Cheia, vindo de uma canoa vagando sozinha no rio é sinal do Anjo Caído com o objetivo de pegar donzelas sem companhias".

Também outras crendices: carregar um figa dentro da viola, fita que tira mal olhado e etc.

Maneiras de se fazer o instrumento do Sertão

O primeiro passo para fabricar uma viola é a escolha do tipo da madeira, porquê isto interfere na qualidade e sonoridade do instrumento. As melhores madeiras utilizadas pelos luthiers (os artesãos da viola) são: Corpo – jacarandás importados da Índia, Tampo – madeiras vindas da Europa e Canadá por possuírem uniformidades e já no braço é utilizada o Cedro ou Pau-Brasil.

Quem é o Sertanejo? E a paixão pela música

O "Sertanejo" é o habitante que vivia no Sertão Nordestino, interior de Minas Gerais e São Paulo. E estas pessoas se dirigiam para as grandes metrópoles fugindo das constantes secas em suas regiões.

O gênero "Música Sertaneja", não se refere à música sertaneja de maneira geral atual e sim à música produzida e consumida na área cultural caipira, localizada no extremo sul da área sertaneja. Se percebe o movimento de pessoas do Nordeste indo para São Paulo por causa da falta de chuvas em suas regiões e voltam quando chove novamente no sertão. Um percentual de pessoas faziam diversas vezes este percurso e outras se instalavam em alguma cidade da rota. Mas a música viaja na duas direções, os músicos nordestinos levam para São Paulo, as vozes ásperas cantando bardos medievais, cantigas épicas e improvisando alguns duelos musicais em praças, feiras e circos.

E quando voltasse de São Paulo era comum levar rádios e um grande repertório de modas de viola que se aprendia com os paulistas migrantes da zona rural do estado. Então a música sertaneja se conectou à música de todos estes migrantes, incluindo os migrantes nordestinos e caipiras.

Os circos foram muitos importantes na trajetória crescente da música sertaneja, fazendo grandes temporadas por todo o interior da zona caipira, passando pelo Paraguai e acolhendo seus repertórios musicais, instrumentos e os estilos de músicas paraguaias como: a guarânia, harpa e polca paraguaia. Foi no circo, que muitos artistas começaram suas carreiras, são exemplos as duplas Tonico e Tinoco, Zé Tapera e Teodoro, Liu e Leu entre outros.

Depois disso tudo, o povo brasileiro aceitou e começou a gostar da música sertaneja, porquê quando se ouve o repique da viola e o tinido do violão, o coração do caipira viaja longe na sua imaginação. O instrumento sumiu um pouco do cenário musical, mas está voltando com grande força nas mãos da nova geração, pelo fato de tentar resgatar e procurar uma identidade cultural que andou esquecida pelo campo ou escondida nas poeiras das capas dos vinis e cds.

A "Real Música Sertaneja" e o "Imaginado Sertanejo Universitário"

A Real e Verdadeira música sertaneja é aquela canção composta pelo caboclo da roça, onde a letra tem rimas e a melodia possui sonoridade, quando executada na viola. E já o "Imaginado Sertanejo Universitário" é a música POP cantada por duas vozes, e onde as pessoas colocam os dois com apenas um significado sem que sabiam a definição dos estilos, fazendo assim que tenha um estereótipo de quem usa "calças apertadas é

Sertanejo", quando estão se referindo aos Sertanejos Universitário, e chega a ser uma ironia para os amantes da boa música sertaneja. Como é comprovado por Pinho (A viola – História, Resistência e transformação, 2012, 07:15 a 07:31), o Sertanejo é o caboclo do Sertão é o que faz a música caipira, esse é o Sertanejo, o que temos ai que apelidou de "Sertanejo" é na verdade a música POP cantada em duas vozes.

Com o tempo, foi se percebendo que isso acabou tornando um tipo de logomarca criando o termo "Sertanejo Universitário" tirando o brilho das pessoas que lutaram pela construção e solidificação da autentica música caipira.

Evolução do Sertanejo

O jornalista e poeta Cornélio Pires no ato de bancar a gravação da música "Jorginho do Sertão" com a dupla Mariano e Caçula, com 5 exemplares em Cds Vinis, no ano de 1929. A música caipira evoluiu e se transformou de uma maneira bem positiva. O processo de divulgação feito pelo estudioso do gênero que estava acabando de ser lançado foi em um primeiro instante foi o interior paulista.

Cornélio era um autêntico defensor de tudo que envolvesse o mundo sertanejo, possuía uma grande coleção em sua casa. Explodindo o movimento da música caipira, a formação de duplas que eclodiu no país foi impressionante, é o exemplo disso a dupla Tonico e Tinoco, os irmãos pioneiros da música sertaneja que gravaram quase 1.000 músicas dividias em 83 discos, durante esta carreira que durou por 60 anos. A parceira se finalizou quando Tonico faleceu em 13 de Agosto de 1994 e com isso se encerra o ciclo da primeira dupla da história do Sertanejo.

Depois de começar no interior de São Paulo, a música caipira rompeu as barreiras do território paulista e se expandiu por todo o Brasil. Com isso, percebendo a evolução do Sertanejo paralelamente o rádio começava a viver a sua "Era de Ouro", as emissoras começaram a contratar duplas caipiras nos elencos de seus programas. Até um dos grandes sambistas do Rio de Janeiro, Noel Rosa se aventurou a cantar moda de viola participando do grupo "Bando dos Tangarás".

O berço principal para o nascimento da música caipira foram as cidades de Sorocaba, Piracicaba e Botucatu podem ser consideradas os locais mais importantes do gênero, mas as demais cidades da região Sorocabana também contribuíram com o Sertanejo. A partir disso, algumas cidades se destacava por abrigarem os criadores da música que saiu da roça e ganhou as metrópoles, como: Botucatu: Raul Torres (Moda da Mula Preta) e Serrinha (Chitãozinho e Xororó); Cordeirópolis: João Pacifico (Pingo D'água); Tietê: Cornélio Pires (Jorginho do Sertão); Itapetininga: Teddy Vieira (Menino da Porteira); Pratânia: Tonico e Tonico (Chico Mineiro); Itaporanga: Angelino de Oliveira (Tristeza do Jeca); São Manuel: Palmeira (Disco Voador) e Bofete: Carreirinho (Boi Soberano). Antigamente, a música sertaneja que tinha um tempo ideal para gravação dos discos que era de 3:30 min à 4:00 min atingindo toda parte interior, ultrapassando-se iria tocar na região dos selos dos vinis, mas com o passar do tempo este referencial de duração ficou estabelecido sem ser alterado.

Na década de 1970, com o processo de evolução, as duplas sertanejas se tornaram campeãs em vendas de CDs pelo Brasil e no Mundo, isso aconteceu com Milionário e José Rico que fizeram um show em Pequim. E com isso, o Sertanejo começou a bater recordes e em cima de recordes chegando ao impressionante número de 1,5 milhão de cópias vendidas no álbum "Somos Apaixonados" da dupla Chitãozinho e Xororó em 1982.

A parte cantada do Sertanejo é um canto em terças, onde a primeira voz é em "Dó" e já a segunda executada em "Mi", tornando um dueto de vozes diferentes, são independentes das formações das duplas. Tornando o repertório das letras de músicas variadas para o sertanejo raiz tratando de assuntos como fim de relacionamento, preconceito e crime passional. Os principais clássicos da música caipira encontra-se um único tema – "tragédia" – são exemplos: Menino da Porteira, Moda da Mula Preta, Chico Mineiro, Cabocla Tereza e Cachorro Valente.

Adauto Ezequiel (Carreirinho) é um dos precursores da música sertaneja raiz, mas no início de sua carreira fez parceria com José Dias Nunes (Tião Carreiro) onde gravaram o álbum "Meu Carro, Minha Viola", depois disso se separam. Tião Carreiro fez sucesso mesmo com Antônio Henrique de Lima (Pardinho) que entre idas e voltas chegaram gravar quase 30 LPs, porque os dois tiveram inúmeras brigas e nestes intervalos faziam outras parcerias, como em "Tião Carreiro e João Mulato" ou "Pardinho e Pardal".

Tião Carreiro fez revolução na música caipira com a criação do "pagode de viola" (onde se une a sonoridade da viola com o violão) em parceria com Lourival dos Santos fizeram a música "Pagode em Brasília" sendo sucesso até hoje. José Dias Nunes veio falecer em 15 de Outubro de 1993 e Antônio Henrique em 02 de Junho de 2001. Depois de 22 anos e de 14 anos da morte de seu parceiro Pardinho, agora seus discos em formato de disco em lojas e internet. Os dois são considerados são vozes mais perfeitas do Sertanejo e admirados pela nova geração que gosta da boa música caipira.

Pagode em Brasília – Tião Carreiro e Pardinho

Quem tem mulher que namora

Quem tem burro empacador

Quem tem a roça no mato me chame

Que jeito eu dou

Eu tiro a roça do mato sua lavoura melhora

E o burro empacador eu corto ele de espora

E a mulher namoradeira eu passo o couro e mando embora

Tem prisioneiro inocente no fundo de uma prisão

Tem muita sogra encrenqueira e tem violeiro embrulhão

Pro prisioneiro inocente eu arranjo advogado

E a sogra encrenqueira eu dou de laço dobrado

E o violeiro embrulhão com meus versos estão quebrados

Bahia deu Rui Barbosa

Rio Grande deu Getúlio

Em Minas deu Juscelino

De São Paulo eu me orgulho

Baiano não nasce burro e gaúcho é o rei das coxilhas

Paulista ninguém contesta é um brasileiro que brilha

Quero ver cabra de peito pra fazer outra Brasília

No Estado de Goiás meu pagode está mandando

O bazar do vardomiro em Brasília é o soberano

No repique da viola balanceia o chão goiano

Vou fazer a retirada e despedir dos paulistano

Adeus que eu já vou me embora que Goiás tá me chamando.

Noções Teóricas sobre "Viola à brasileira"

Como em todos os documentários e textos analisados para compor este trabalho denominado "Viola à brasileira", foi percebido três tópicos de suma importância que foram:

- A memória discursiva;

Onde cada entrevistado nos documentários relatava de maneira verbal de cada assunto sem precisar da presença do repórter, demonstrando que se poderia explanar sobre o tema de forma simples e concisa.

> [...] É a memória discursiva que torna possível a toda forma discursiva fazer circular formações anteriores, já enunciadas". É ela que permite, na rede de formulações que constitui intradiscurso de uma FD, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contínuas. Não se trata, portanto de uma memória psicológica, mas de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história. (BRANDÃO, 2002, p. 76 e 77)

- Condição de Produção;

Foi analisado e revisto por diversas vezes os vídeos e os textos sobre o enfoque principal que é o instrumento "Viola", para conseguir descrever e entender cada subtítulo que compõe o presente artigo. Também foi utilizado conhecimentos prévios do autor e elementos de atualidade para ter um entendimento melhor sobre o assunto.

> A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da

> memória (constituição) e da atualidade (formação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (ORLANDI, 2007, p.33)

- Discurso Religioso;

Como a "Viola" tem elementos que interliga com a religiosidade e coisas sobrepondo virtudes fora do plano terreno, onde um grupo de "violeiros" vão pender para um lado, o "bem" ou "mal".

> A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. Daí decorre a compreensão de dois pontos que passarem a expor. (ORLANDI, 2007, p. 43)

Referências

ALONSO, Gustavo. Música Sertaneja: um Brasil que dialoga com o "outro". Disponível em https://cientistasdescobriramque.wordpress.com/2015/10/06/musica-sertaneja-um-brasil-que-dialoga-com-o-outro/ Acesso em 30 nov. 2015

BRANDÃO; Helena Hathsue Nagamine. Introdução à analise do Discurso – 2 ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

ORLANDI, Eni P. Análise do discurso: princípios e procedimentos – 7ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2007

RIBEIRO, José Hamilton. Música sertaneja tem origem nas boiadas e nas fazendas de cana e café. Disponível em <http://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2015/01/musica-sertaneja-tem-raiz-nas-boiadas-e-nas-fazendas-de-cana-e-cafe.html> Acesso em 30 nov. 2015

Referências Webgráficas

Biografia "Chitãozinho e Xororó". Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=WpE4vofDF9k> Acesso em 30 nov. 2015

Biografia "Tonico e Tinoco – A dupla Coração do Brasil". Disponível em < http://site.ntelecom.com.br/users/pcastro2/biograf.htm> Acesso: 18 nov. 2015

Cornélio Pires: "O Bandeirante da Cultura Caipira". Disponível em < http://www.boamusicaricardinho.com/index_int_2.html> Acesso em 30 nov. 2015

História da música sertaneja. Disponível em < http://www.ahistoria.com.br/musica-sertaneja/> Acesso: 30 nov. 2015

Museu caipira recria casa do "pai" da música caipira do folclore paulista. Disponível em <http://g1.globo.com/sao-paulo/itapetininga-regiao/noticia/2015/08/museu-caipira-recria-casa-do-pai-da-musica-sertaneja-e-do-folclore-paulista.html> Acesso em 30 nov. 2015

Pagode em Brasília - Tião Carreiro e Pardinho. Disponível em < https://letras.mus.br/tiao-carreiro-e-pardinho/48904/> Acesso em 02 dez. 2015

Documentários

A viola – História, Resistência e Transformação. Diego Mendes. 27'29". Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=gVSBfEQ9XiY> Acesso em 30 nov. 2015

Globo Rural conta a história da música caipira e sertaneja – Bloco 1 de 3 – Cultura Caipira Blog. Cultura Caipira Blog. 10'24". Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=xUwxxfYEAl0> Acesso em < https://www.youtube.com/watch?v=xUwxxfYEAl0> Acesso em 30 nov. 2015

Globo Rural conta a história da música caipira e sertaneja – Bloco 2 de 3 – Cultura Caipira Blog. Cultura Caipira Blog. 9'20". Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=BaOuyYmCeKg> Acesso em 30 nov. 15

Globo Rural conta a história da música caipira e sertaneja – Bloco 3 de 3 – Cultura Caipira Blog. Cultura Caipira Blog. 11'20". Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=WpE4vofDF9k> Acesso em 30 nov. 15

História da Música Caipira (Reportagem do Globo Rural). Fabrício Morais. 50'18. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=qdNtum6nxfg> Acesso em 30 nov. 2015

Na trilha da Viola Caipira – parte 1. Elisângela Munhos, Cláudia Carnevalli e Raphael Duprat. 8'56". Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BbgOMpNsrgE> Acesso em 30 nov. 2015

Na trilha da Viola Caipira – parte 2. Elisângela Munhos, Cláudia Carnevalli e Raphael Duprat. 8'57". Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=CXgNdYPwOS8> Acesso em 30 nov. 2015

Tião Carreiro e Pardinho – Pagode em Brasília. Oswaldo Andrada e Silva. 2'56". Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=CojTphQ4ljk> Acesso em 02 dez. 2015

VIVÊNCIAS DO FAZER DOCENTE: O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA RURAL DE ALTA FLORESTA[47]

Érica Lemes Lopes da SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Egressa do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo
Ivone CELLA-SILVA[48].
Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário de Sinop

RESUMO: Este trabalho é parte das experiências vivenciadas durante o período de docência, entre os meses de maio a junho de 2015, do Estágio Curricular Supervisionado da Educação de Jovens e Adultos, do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* de Sinop. O estágio foi vivenciado na Escola Estadual Guimarães Rosa com alguns moradores do Setor Santa Lúcia, localizado na rodovia MT 010 km 035, no meio rural, distante 35 km da cidade de Alta Floresta, Mato Grosso. Na comunidade, apesar de existirem moradores que ainda não tinham acesso à escolarização e, contudo, almejavam ler e escrever, esta modalidade ainda deixava de ser atendida. A motivação para retornarem a escola era a oportunidade para melhorar tanto na vida pessoal como no mercado de trabalho. Inicialmente, as atividades desenvolvidas ocorreram a partir de pesquisa e história da vida de cada educando, no intuito de conhecer a realidade e, assim, valorizar suas culturas e saberes. A realização de dinâmicas favoreceu essa compreensão, pois os educandos demonstraram a necessidade de saber ler, escrever e calcular. Esse aspecto propiciou que as aulas dessem prosseguimento até o final do ano letivo de 2015, com a proposta de abertura de turma na modalidade para o ano de 2016. Este trabalho fundamenta-se na legislação e em autores como: Salvador e Bueno (2006); Costa, Álvares e Barreto (2006); dentre outros. Ter um momento de reflexão sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem para os Jovens e Adultos, além de quais os métodos que facilitam esse processo, é de suma importância, ou seja, o estágio como vivência do fazer docente é relevante uma vez que amplia prática docente. Vale destacar que o estágio na formação do educador tem o intuito de ser uma base sólida de aprendizado de boas práticas para que futuramente na docência as ações e reflexões ocorram com confiança, dedicação e estratégias diferenciadas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Escola rural; Estágio de docência.

ABSTRACT: *This work is part of experiences taken during teaching period, from May to June, 2015, with a Supervised Curricular Internship in Education for Youngsters and*

[47] Este artigo é um recorte do Relatório apresentado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado da Educação de Jovens e Adultos do Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, sob a orientação das Profas. Dras. Ivone Cella da Silva e Maria Ivonete de Souza, no Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da UNEMAT, Campus Universitário de Sinop, 2015/2.

[48] Membro do Grupo de Pesquisa "Múltiplos Olhares da Pedagogia dos Educadores do Campo do Norte de Mato Grosso" (MOPEC), financiado pela UNEMAT e pelo CNPq.

Adults, of the Course of Pedagogy for Educators of Rural Area from Mato Grosso State University, Campus of Sinop. The internship was experienced in the State School Guimarães Rosa with some residents of the Sector Santa Lúcia, located in the highway MT 010 km 035, in rural area, 35 km far from the city of Alta Floresta, Mato Grosso. In the community, although there were residents who did not have access to schooling yet, however, wanting to read and write; existed a lack of care regarding to this modality. The motivation to return to school was related to the opportunity to improve their personal life as well as their performance in the job market. In the beginning, the developed activities have taken into account research and history of life of each learner, in order to know their reality and, so, value their cultures and knowledge. The use of dynamics favored this understanding, because learners demonstrated the need for know how to read, write and calculate. This aspect allowed the continuation of classes until the end of the 2005 school year, with the proposal of opening vacancies for classes for the year of 2016. Thus work is based on the legislation and with authors such as: Salvador and Bueno (2006); Costa Álvares and Barreto (2006); and so on. Considering a moment for think about the importance of the process of teaching and learning for Youngsters and Adults, and also which methods facilitate this process, has a paramount importance, in other words, the internship as an experience of the pedagogical practice is relevant once that it extends this practice. It is worth noting that the internship considered in the process of teachers' education aims to be a solid basis for learning good practices, so, in the future pedagogical practice, actions and reflections occur with confidence, dedication and differentiated strategies.

Keywords: *Education for Young and Adults; Rural school; Teacher Training*

1 INTRODUÇÃO

No Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade do Estado de Mato Grosso, no primeiro semestre de 2015, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a carga horária de 150 horas fazia parte dos componentes curriculares.

Como era obrigatória a disciplina de estágio da EJA e, por a escola não possuir uma turma, desenvolveu-se um projeto, fazendo um convite aos moradores do Setor Santa Lúcia, na rodovia MT 010 km 035, região rural do município de Alta Floresta para que pudéssemos formar uma turma para a realização do estágio de docência. Reunimo-nos no dia 06 de maio de 2015, com a presença da professora responsável pelo estágio Ivone Cella da Silva, onde decidiu-se os dias e os horários a serem ministradas as aulas. Assim, formou-se uma turma com sete educandos, com a faixa etária de 30 a 60 anos de idade. Cada um trazendo em sua bagagem uma trajetória de vida, sendo que, dentre os relatos pode-se destacar a fala de um dos moradores "[...] vim para Alta Floresta em busca de uma vida melhor, trazendo comigo o desejo de aprender a ler, escrever e conquistar mais coisas na vida".

Na EJA encontram-se educandos nas mais diversas faixas etárias e com muitas histórias, confirmando Zahler e Soares (2011, p. 78) dizem que:

> [...] quando estamos lidando com o saber e o aprender, o que se vive é um cuidadoso e lento trabalho de lidar com momentos inesperados da experiência de vida de cada pessoa educanda. De olhar nos olhos uma

> gente que não raro precisou esperar mais da metade da vida para ser aceita em um banco de escola.

A direção da escola disponibilizou a estrutura da instituição para que as aulas acontecessem com maior comodidade, tanto no quesito estrutura como no apoio pedagógico, com os materiais disponíveis como: Livros didáticos, Livros literários, laboratório, biblioteca, dentre outros.

A estrutura da escola é composta por uma biblioteca, uma sala de recurso, uma sala para os professores, um laboratório com oito computadores, uma secretaria, cinco salas de aula, sala de articulação, cozinha grande, refeitório com quatro mesas e aberto, um banheiro para funcionários, banheiro masculino e feminino para educandos (adaptado para cadeirantes). Tem uma área grande de lazer com espaços arborizados e gramados, um campo de futebol suíço e uma quadra de cimento bruto. É toda de alvenaria e murada. A sala de aula cedida estava sempre limpa, arejada e bem organizada. O período de realização do estágio foi do dia 08 de maio ao dia 25 de junho de 2015, no período noturno das 19 horas às 23 horas.

A VIVÊNCIA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O estágio curricular como requisito no curso de Pedagogia para Educadores do Campo foi desenvolvido como necessidade de formação na prática pedagógica dos educandos em formação. As atividades que foram trabalhadas em sala, no laboratório e na biblioteca durante a docência.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, consta no Título V, Capítulo II, Seção V, o art. 37 garante o atendimento à Educação de Jovens e Adultos:

> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

O ensino e a aprendizagem dos jovens e adultos constituem a chave indispensável para liberar a criatividade das pessoas na comunidade, para que possam atuar como cidadãos críticos na sociedade. A autoconfiança dos jovens e adultos e a solidariedade por parte das estagiárias foi uma oportunidade de escolarização dos jovens e adultos que ainda não frequentam a escola no setor, pois a escola deixava de atender a modalidade EJA.

Freire (1996, p. 78) ressalta [...] educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.

Atender a população de jovens e adultos para que as habilidades sejam adquiridas e que se reflita na prática social, há que se diversificarem as formas de ensino e aprendizagem, é fundamental a participação de toda a comunidade escolar. Também é

necessária a produção de materiais didáticos e metodologias pedagógicas apropriadas, além de formação permanente do corpo docente.

Antes de iniciar o estágio realizou-se planejamento para programar os conteúdos e as metodologias a serem trabalhadas em sala de aula. Bueno e Salvador (2006, p. 30) destacam que o planejamento é,

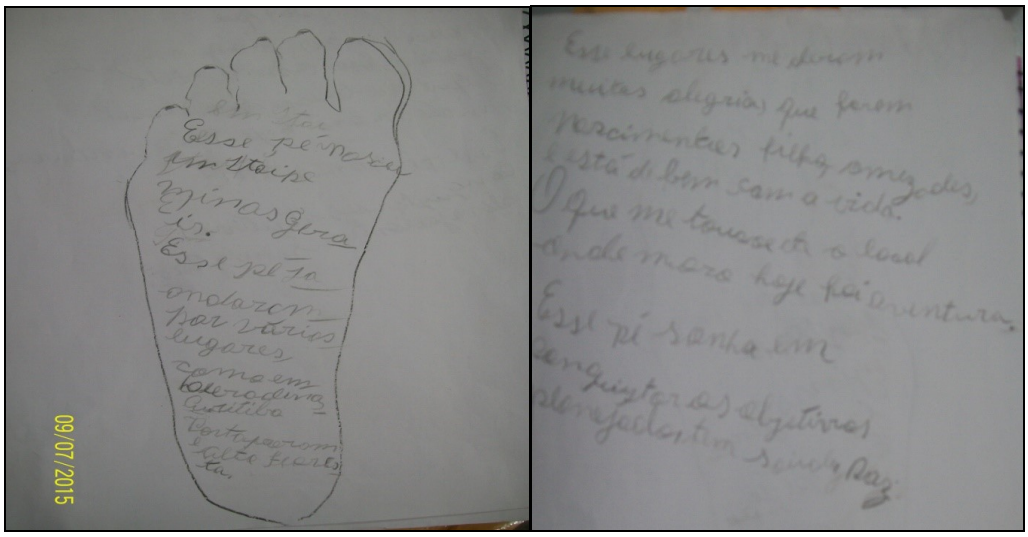
> um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua resolução, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições do presente, as experiências do passado e os diferentes aspectos da realidade.

Nesse sentido, foi indispensável introduzir os trabalhos pedagógicos a partir de pesquisa e história da vida de cada educando, valorizando, assim, suas culturas e saberes, pois o educador da EJA tem um grande desafio em sua jornada. Isto ocorre de acordo com afirmação de Costa, Álvares e Barreto (2006, p. 11) em que destacam ser importante

> Construir uma escola na qual professores e alunos encontrem-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos. Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentirem sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente.

Dessa forma, para maior conhecimento dos sujeitos, iniciaram-se as aulas com uma roda de diálogos na qual houve a apresentação do educador e dos educandos; sendo a sala organizada em círculo. Para isto realizou-se a Dinâmica do "Pé". Primeiro, distribui-se folhas de papel sulfite, uma para cada um. Pediu-se que desenhassem seu pé, direito ou esquerdo, em seguida que respondessem dentro do pé: Onde esse pé nasceu? Por onde esse pé caminhou? Quais as dores e alegrias que traz esse pé? Que levou esse pé até o local em que vivem hoje? Que sonhos esse pé tem. Por último, realizou-se a socialização das respostas em sala. Na Sequência, na imagem 0, apresenta-se uma amostra da atividade de um educando.

Imagem 01 - Dinâmica do Pé



Fonte: Acervo particular – 2015

Percebe-se nesta atividade que os educandos escreveram tendo dificuldades nas sílabas simples e complexas, pois estudaram até a 3ª série, sendo que uns na sua cidade de origem e outros na comunidade Santa Lúcia na Escola Municipal Guimaraes Rosa, na turma da EJA primeiro segmento, período noturno. Com o passar dos anos, a escola deixou de ser municipal e passou a ser estadual com o nome de Escola Estadual Guimarães Rosa. Três educandos estudaram no programa do governo "Brasil Alfabetizado" no barracão do clube de mães da Comunidade Santa Lúcia. Devido à dificuldade na escrita, houve a necessidade de intervenção do educador no momento da escrita. Na socialização da atividade houve um pedido por parte de um dos educandos "... ensine a ler, escrever e calcular, que já tá bom".

A partir dos dados levantados com as informações, o planejamento das práticas pedagógicas, ocorreu-se da seguinte forma: seriam três dias na semana com a carga horária de três a quatro horas.

A interdisciplinaridade esteve presente nos planejamentos com noções de linguagem, geografia, história, matemática, ciências e inclusão social com métodos diferenciados, trabalhou-se conteúdos como: história do nome e sua escrita; música do cantor Toquinho "Gente tem sobrenome"; ortografia do M e N, R e RR, S e SS, P e B dentre outras; reescrita de textos utilizando o computador; famílias silábicas; separação de sílabas; roda de leitura, etc. Vale ressaltar que, no momento das atividades, a intervenção do educador esteve sempre presente. Confirmando Bueno e Salvador (2006, p. 35) dizem que "Na educação de jovens e adultos, os conteúdos propiciaram aos educandos o exercício da cidadania, o saber indispensável às suas ações que vão desde desempenhar uma profissão até participar de sua comunidade".

Ao realizar a atividade de escrita do nome próprio foram utilizados materiais concretos como: barbante, semente e papel crepom, a respeito destaca-se a fala de um dos educandos: "gostei demais dessa atividade". Após o término da atividade os educandos confeccionaram um cartaz e expôs-se na sala de aula.

Constata-se na Imagem 02 o desenvolvimento da leitura e escrita de palavras e frases utilizando alfabeto móvel (material dourado). Salientaram "hoje a aula foi gostosa, eu nunca fiz isso antes".

Imagem 02 - Produção de palavras e frases



Fonte: Acervo particular - 2015

Conceição e Nascimento (2010, p. 01), em relação à leitura afirmam que

> A leitura é o caminho para ampliação da percepção do mundo à nossa volta. Quanto mais um indivíduo lê mais integrado com o seu meio estará. A leitura é feita de diversas formas, uma das principais é a utilizada pela escrita, onde pode ser observável através de livros, revistas, jornais, entre tantos outros dos quais se utilizam símbolos reconhecíveis por uma determinada sociedade.

Durante a leitura pode-se descobrir um mundo novo, cheio de coisas desconhecidas e fascinantes, pois viajamos a lugares diversos. O hábito de ler deve ser estimulado pelo educador, para que o indivíduo aprenda que ler é algo importante e prazeroso.

Ler é um ato valioso para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. É uma forma de ter acesso às informações e, com elas, buscar melhorias tanto pessoal quanto profissional. Além de ser envolvente, a leitura expande nossas referências e nossa capacidade de comunicação. Ler é um hábito que se reflete no domínio da escrita, ou seja, quem lê mais escreve melhor, pois, através dos livros disponíveis (impresso e digital), descobre-se novas palavras e novos usos para as que já se conhece.

Nesse sentido, proporcionou-se um momento de leitura prazerosa para os educandos, realizando a atividade da roda de leitura na biblioteca denominada "Espaço do saber". Os livros foram liberados para empréstimo. Nesta ocasião, um educando disse: "Eu vou levar o livro, tirar as palavras que não sei e escrever no meu caderno para você me ajudar depois".

Ao receberem incentivos à leitura, os educandos desenvolvem o senso crítico. Nesse sentido, Souza (1992, p. 22) define que:

> Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Considerando a disponibilidade de trabalhar com recursos do mundo digital, utilizou-se o laboratório de informática nas aulas para leitura e digitação de receitas. Na imagem 03 apresenta-se um dos adultos realizando a produção de escrita de receitas no computador.

Imagem 03 - Escrita das receitas



Fonte: acervo particular - 2015.

A importância do uso deste recurso tecnológico é, porque, durante a atividade percebiam os erros ortográficos e corrigiam com o auxílio do educador. No momento da atividade, houve depoimentos como: “Pensei que nunca ia conseguir mexer num troço desse”.

Na área de matemática desenvolveram-se atividades com embalagens, tabela de preços, simulação de um mercado (compra e venda), sistema monetário, operações e situações problemas envolvendo adição, subtração e multiplicação. Tendo como o objetivo identificar e compreender o uso dos números naturais em situações do cotidiano, solucionar situações-problema que envolva números naturais e o sistema monetário, utilizando-se de diferentes estratégias de resolução e ajudar a resolver alguns problemas que fazem parte da vida do homem.

Pediu-se embalagens de produtos para os educandos. A atividade iniciou-se com uma tabela identificando o nome do produto e seu preço, houve a leitura oral coletiva das palavras e correção das mesmas. Aproveitando as embalagens foram aprofundadas algumas informações como: importância da data de fabricação ou validade, o que é produto e marca, qual seu preço, dentre outras.

Naa atividade do mercado, os educandos simularam compras dos produtos expostos, foram levantados alguns questionamentos, como: Quanto em dinheiro você leva para um supermercado para fazer uma feira? O dinheiro que você tem em mãos daria para comprar quais produtos? Se você entregar R$ 100,00, quanto receberá de troco, se você gastou R$ 89,00? etc.

Pediu-se para que transcrevessem o valor dos produtos no caderno e realizassem a operação, percebeu-se que todos tiveram dificuldade em montar a operação e resolvê-las. Porém, ao realizar o cálculo mental um se destacou, pois, conseguiu obter o resultado com facilidade demonstrando ser uma prática utilizada com frequência no seu dia-a-dia. Na

imagem 04 o “comprador” realizou compra de produtos no mercado fictício e estava realizando a soma de quanto deveria pagar para o “vendedor”.

Imagem 04 - Compras, cálculos e pagamentos



Fonte: acervo particular - 2015

A avaliação do rendimento escolar transcorreu de forma contínua, mediante envolvimento do grupo nas discussões e nas atividades propostas, ou seja, diariamente observava-se como ocorria a aprendizagem em sala de aula, através do diálogo constante entre o educador e os educandos nas atividades propostas e desenvolveu-se através da análise do processo de construção do conhecimento dos educandos sobre os conceitos estudados.

Confirmando o que Bueno e Salvador (2006, p. 26) afirmam que ao avaliar deve-se lembrar que:

> - não podemos exagerar no uso do poder, quando avaliamos.
> - a avaliação só interessa em função do que vem depois dela e do que ela esclarece.
> - precisamos saber que avaliar é um processo reflexivo, isto é, uma oportunidade de pensar a prática que fazemos.
> - o erro é uma fonte de informações para o(a) professor(a) que deve se sentir desafiado(a) a compreendê-lo.

Portanto, a avaliação é um processo de participação e superação de desafios, despertando os educandos para a vida.

CONSIDERAÇÕES QUE SE AMPLIAM

O estágio supervisionado dos Jovens e Adultos de docência proporcionou um momento de reflexão sobre a importância no processo de ensino e aprendizagem e, quais os métodos que facilitam esse processo. Nesta situação, vale destacar, a importância do estágio na formação do educador para quando atuar na sala de aulas, em qualquer escola.

Bem como ter uma base sólida de aprendizado de boas práticas para futuramente desenvolver com segurança e domínio as atividades de docência.

Como ainda não havia vivenciado o trabalho com a EJA, a ansiosidade e a apreensão se fez presente no inicio do estágio, pois, as expectativas dos educandos eram enormes e não tinha certeza de qual seriam as suas reações. No entanto, desde a aula inaugural as atividades foram ocorrendo de forma amistosa e a participaçãos dos educandos foi excelente, porque gostaram e marcaram presença até o final das aulas.

Constatou-se que o adulto tem mais condiçoes de se desenvolver na escolarização se estiver em grupo pequeno e da mesma faixa etária, com horários reduzidos, porque trabalham durante o dia.

A escola em que o estágio foi vivenciado dispõe de espaço ocioso no período noturno e os educandos demonstrarem interesse em continuar a escolarização nos anos seguintes, Seria importante que o poder público estadual repensasse a quantidade mínima para se criar uma turma da EJA, pois nas escolas do campo o número de educandos normalmente é reduzido em consequência do exôdo rural.

Observou-se que ao utilizar recursos tecnológicos nas aulas de português os educandos tiveram uma participação efetiva, despertaram seu interesse e prenderam a atenção muito mais do que nas aulas que tem apenas livro, giz e quadro.

Percebe-se que a EJA deve ser vista como uma importante forma dos jovens e adultos, tanto em alfabetizar-se como avançar nos estudos. Na EJA, os educandos, a partir da realidade de vida ampliam seus conhecimentos, suas práticas e capacidades e melhoram a estima e confiança. Portanto, para haver um processo educacional realmente comprometido com a qualificação dos educandos, o educador, bem como, o poder público necessitam comprometer-se com o atendimento dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido a proposta metodologica deve ser atraente, ou seja, uma proposta voltada para atender o perfil dos jovens e adultos. O educador precisa sempre procurar se atualizar e, para isso, é necessário muito estudo, discussão e formação continuada na área para que a educação da EJA seja de qualidade.

Em relação à leitura, se o educando ler com frequência, o ajuda a criar familiaridade com o mundo da escrita. A proximidade com o mundo da escrita, por sua vez, facilita a alfabetização dos jovens e adultos, bem como, auxilia em todas as disciplinas ministradas em sala de aula. Outro aspecto do ato de ler, considerado importante, é que ajuda a fixar a grafia correta das palavras durante a escrita dos educandos.

O educador necessita aplicar estratégias diferenciadas que possibilitem o desenvolvimento intelectual do leitor iniciante, porque, auxilia o educando a ser capaz de compreender um texto, tendo um olhar crítico sobre a leitura em que esta realizando para entender a realidade.

Quando o educador tem essa visão, pode ter subsídios para desenvolver um excelente trabalho em sala de aula com diferentes estratégias de leitura. Elas são importantes para que os educandos adquiram o hábito de ler e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar sua capacidade de memorizar em texto, com boa percepção e atenção, além de melhorar a qualidade da leitura, pois o leitor proficiente lê e compreende as diversas tipologias textuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 9394/96,** Brasília: MEC. (Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional n. 8, vol. 4), 2009.

BUENO Cecília e SALVADOR Maria Suemi. In: **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: avaliação e planejamento. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CONCEIÇÃO, Jean Carlos da; NASCIMENTO, José Eder Carvalho. **A importância da leitura no ensino fundamental.** Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-leitura-no-ensino-fundamental/. Acesso em: 12 de abr. de 2015.

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, Sônia Carbonell; BARRETO, Vera. In: **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos:** alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC/SEB, 2006.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas infantis:** a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

Zahler, Cristiane Edinéia; Soares, Graziele Sanches. Leitura e escrita: a educação de jovens e adultos. In: ROQUE-FARIA, Helenice Joviano; MEZALINA, Sandra Maria; BONI, Marcia; DIAS, Marilda (Orgs). **Leitura e escrita na Amazônia Mato-grossense**. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2011.

SEÇÃO II

ESTUDOS LITERÁRIOS

A AUSÊNCIA DE J. M. COETZEE NA CONSTRUÇÃO DO ESCRITOR-PERSONAGEM NO ROMANCE *VERÃO*[49]

Anna Carolina de Almeida e SILVA
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Vinícius Carvalho PEREIRA
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO: De acordo com Arfuch (2013), o espaço biográfico é entendido como um encontro de múltiplas formas, gêneros e horizontes literários. Nesse sentido, o romance *Verão*, de J. M. Coetzee, definido como uma autobiografia ficcionalizada, mostra-se relevante para os estudos literários, uma vez que apresenta como protagonista um personagem morto que tivera o mesmo nome do autor da obra e era também escritor. O romance é, em sua maior parte, construído à revelia do personagem principal, já que, na condição de morto, ele está, paradoxalmente, sempre ausente no processo de reconstrução da história de sua vida. Desse modo, este trabalho propõe analisar a obra com o objetivo de verificar como se dá a relação entre a ausência do escritor-personagem, evidenciada pela sua morte, e a construção do personagem J. M. Coetzee. Portanto, é necessário considerar perspectivas que ajudem a compreender o papel do autor, que aqui se manifesta mais claramente como um não-autor, bem como questões relativas ao papel da realidade biográfica na análise de textos literários, a fim de verificar de que forma elementos como autoria e personagem, por exemplo, se materializam na obra analisada.
PALAVRAS-CHAVE: autobiografia ficcionalizada; ausência; autoria

ABSTRACT: *According to Arfuch (2013), the biographical space is understood as a junction of multiple shapes, genres and literary horizons. In this sense, the novel Verão, written by J. M. Coetzee and defined as a fictionalized autobiography, is relevant to literary studies, as it presents a dead character as protagonist that has the same name as the author of the book and is also a writer. The novel is mostly built without the presence of its main character, and due to the condition of being dead he is, paradoxically, always absent of the process of reconstruction of his life. This work proposes an analysis of this novel with the aim of examine how the relation between the absence of the character-writer, due to his death, and the construction of the character J. M. Coetzee happens. Thereby, it is necessary to consider perspectives that help us understand the role of the author, here a non-author, and the role of biographical reality in the analysis of literary texts in order to check how elements like authorship and character, for instance, materialize in Coetzee's book.*
KEYWORDS: *fictionalized autobiography; absence; authorship*

[49] O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Introdução

A literatura, historicamente, tem estimulado vários modelos de análise. Entre os mais populares está aquele que visa buscar na vida do autor novas significações para a obra literária analisada. Hoje, com a popularização do gênero autobiográfico, a discussão sobre o papel de elementos subjacentes à obra ganha novos desdobramentos, já que o externo ao texto, nesses casos, aparentemente se impõe.

Assim, em algumas perspectivas, o espaço biográfico é entendido como um encontro de múltiplas formas, gêneros e horizontes literários (ARFUCH, 2013). Nesse contexto, uma ramificação do gênero biográfico pode gerar mais discussões a respeito, por exemplo, do tema da autoria: a autobiografia ficcionalizada. Nesse gênero literário, questões como autoria, narrador e personagem tornam-se mais complexas, considerando o aparente vínculo entre esses elementos. Esse entrelugar entre o factual e o ficcional, característico desse tipo de obra, suscita dúvidas e discussões entre os limites da verossimilhança e do próprio caráter real do gênero biográfico como um todo.

Tendo em vista tais considerações, é necessário discutir o lugar desses elementos que compõem o texto literário. Agamben (2005), ao tratar sobre questões relativas à autoria, afirma que o sujeito-autor existe, mas que ele se afirma somente pelos sinais de sua ausência. Desse modo, a ausência é vista aqui como paradoxo, já que, uma vez manifesta, está sempre presente. Da mesma forma, Blanchot (2005) fala sobre o conceito de presença-ausência, apontando que na ausência de valor é que se encontra o peso infinito da obra.

Neste trabalho, buscamos entender o processo de construção do personagem J. M. Coetzee, no romance *Verão*, do autor empírico J. M. Coetzee, com o objetivo de verificar como se dá a relação entre a ausência do escritor-personagem e a construção do personagem Coetzee, bem como a relação de elementos como autoria, ausência e personagem. Tal obra faz parte de uma trilogia de autobiografia *ficcionalizada* do autor. É importante salientar que aqui o termo "escritor-personagem" não é utilizado como sinônimo de autor, apesar de ambos, nessa obra, possuírem o mesmo nome. As reflexões propostas por este trabalho serão pautadas a partir de estudos realizados por Barthes (1988; 2004), Blanchot (1987; 2005) e Agamben (2005).

Para tanto, primeiramente será realizada uma exposição de teorias referentes às questões relativas à autoria e ausência no texto literário. Em seguida, a estrutura do romance *Verão* é explicada, para, posteriormente, ser apresentada uma análise da obra, levando em consideração as teorias literárias aqui mostradas. Por fim, têm-se as considerações finais.

Ausência e autoria

A questão da autoria, desde o surgimento dos estudos pós-estruturalistas, ganhou muito destaque nos estudos literários. Barthes (1988), em um de seus textos mais famosos, *A morte do autor*, afirma que o afastamento do autor é necessário, pois impede que se busque um significado último para o texto e, por conseguinte, que haja um fechamento da escrita. Assim, para Barthes,

> o afastamento do Autor (com Brecht, poderíamos falar aqui de um verdadeiro distanciamento, diminuindo o Autor como uma figurinha lá ao

> fundo da cena literária) não é apenas um fato histórico ou um ato de escrita: ele transforma de ponta a ponta o texto moderno (ou o que é a mesma coisa - o texto é a partir de agora feito e lido de tal sorte que nele, a todos os seus níveis, o autor se ausenta). (BARTHES, 2004, p.3).

Nesse mesmo sentido, Agamben (2005), em seu ensaio "O autor como gesto", ao discutir os apontamentos feitos por Foucault sobre autoria, aponta que "o autor está presente no texto apenas em um gesto, que possibilita a expressão na mesma medida em que nela instala um vazio central" (p.52). Para Agamben, o autor

> [...] é o ilegível que torna possível a leitura, o vazio lendário de que procedem a escritura e o discurso. O gesto do autor é atestado na obra a que também dá vida, como uma presença incongruente e estranha. (AGAMBEN, 2005, p.55)

Ademais, Agamben afirma que,

> [...] assim como o autor deve continuar inexpresso na obra e, no entanto, precisamente desse modo testemunha a própria presença irredutível, também a subjetividade se mostra e resiste com mais força no ponto em que os dispositivos a capturam e põem em jogo. Uma subjetividade produz-se onde o ser vivo, ao encontrar a linguagem e pondo-se nela em jogo sem reservas, exibe em um gesto a própria irredutibilidade a ela. (AGAMBEN, 2005, p.56-57)

Falta, afastamento, vazio: palavras frequentemente utilizadas para definir a ideia de ausência. Assim, o afastamento e o vazio que Barthes e Agamben comentam em seus textos estão diretamente relacionados ao que podemos chamar de ausência no texto literário.

Para Blanchot (1987), a obra só é possível se a ausência for pura e perfeita, pois somente nela fala a sua origem, encontrando, assim, a força do começo. Segundo o autor, onde a ausência se afirma, furta-se a si mesma, tornando presente a ação que jamais conseguirá suspender por completo. Fica evidente, portanto, que a ausência, na literatura, assume um papel paradoxal, pois, ao destacar-se a sua importância, colocando-a como algo determinante para a presença da obra, não se pode ignorá-la.

Assim, de acordo com essas perspectivas, é possível perceber que a ausência é essencial para tratar de questões relativas ao texto literário, seja ela uma ausência literal, ou uma ausência manifesta como estratégia de expressividade da obra literária. Este trabalho busca elucidar a ausência quando associada à autoria e, consequentemente, à questão do personagem Coetzee, homônimo do escritor, na obra *Verão*.

O romance Verão

O romance *Verão*[50] foi publicado em 2009 por John Maxwell Coetzee, escritor sul-africano, ganhador do Nobel de Literatura em 2003. A obra foi, originalmente, publicada sob o título *Summertime*, traduzido como *Verão* na versão brasileira, e faz parte de uma trilogia do escritor, composta por livros de autobiografias ficcionalizadas. Os outros dois livros da trilogia são *Boyhood: Scenes from Provincial Life* e *Youth: Scenes from*

[50] Para este trabalho, foi utilizada a versão em português da obra, traduzida por José Rubens Siqueira.

Provincial Life II, publicados no Brasil sob os títulos *Infância* e *Juventude*, respectivamente.

Apesar de fazer parte da trilogia, *Verão* apresenta uma característica muito peculiar em relação aos outros dois livros. Nele, o personagem, até então principal, J. M. Coetzee é apresentado como já morto. Os outros dois romances da trilogia, embora também pertençam ao gênero autobiográfico, são em 3ª pessoa, o que indica um certo distanciamento do pressuposto autor da *biografia*, o próprio Coetzee. Porém, não há, nesses livros, indicação de que o escritor biografado está morto no momento de publicação de *Infância* e *Juventude*, ou seja, não há evidência de que tais obras foram escritas depois da morte do escritor.

Verão é um romance fragmentado, constituído por 7 partes. A primeira parte do livro é constituída por cadernos de anotações do personagem Coetzee, que compreendem o período de tempo entre os anos 1972 e 1975. Essas anotações estão em 3ª pessoa e, em sua maioria, não narram uma sequência coerente de acontecimentos; são anotações aleatórias que expõem desde reflexões sobre a situação da África do Sul a pensamentos sobre o reencontro com um amigo de infância.

Em seguida, somos apresentados a Vincent, personagem responsável por escrever a biografia de J. M. Coetzee. Para escrever sobre o autor, Vincent entrevista uma série de pessoas que, de acordo com os dados coletados por meio dos cadernos de anotações, fizeram parte da vida do escritor. A divisão de capítulos do livro é pautada por essas entrevistas, que foram realizadas entre setembro de 2007 e junho de 2008, sendo cada capítulo correspondente a um entrevistado: Julia (amante de Coetzee), Margot (prima do escritor), Adriana (mãe de uma aluna do autor), Martin (professor universitário, colega de John) e Sophie (professora na universidade em que Coetzee trabalhou). Vale ressaltar que a ordem em que as entrevistas foram realizadas, segundo a cronologia interna da obra, não determina a sequência em que elas são apresentadas no livro, o que embaralha ainda mais os fragmentos narrativos do romance.

A última parte do livro apresenta, novamente, trechos dos cadernos de anotações de J. M. Coetzee, também em 3ª pessoa. Dessa vez, diferentemente das anotações da primeira parte, todas as notas são fragmentos sem data e têm um foco mais evidente: a relação do escritor com seu pai.

Ausência e autoria: *Verão*

Na análise de *Verão*, é impossível ignorar o fato de que a obra, ao trazer um personagem homônimo ao autor do livro, nos seduz, de certa forma, para aquilo que, segundo estudos como o de Barthes (1988), é visto como não mais relevante para a interpretação do texto literário: a vida do autor.

Contudo, aqui, apesar de o texto ser considerado uma autobiografia ficcionalizada, em que o real parece se impor ao leitor, deparamo-nos com um Coetzee morto. Tal fato desperta uma reflexão sobre as implicações dessa ausência do personagem biografado, que foge à característica do que comumente é enxergado como (auto)biográfico. Isso porque o prefixo *auto* dá a ideia daquilo que se volta para si próprio, o que, no caso das autobiografias, pressupõe a presença de um *"eu"* autor dessa enunciação.

Na obra, o "eu" ficcional Coetzee não é o responsável pela história de sua vida, tendo como autor do texto o personagem Vincent – um autor projetado pelo próprio texto literário. Nesse sentido, de modo a tentar compreender a dinâmica estabelecida no livro, recorre-se ao que Blanchot (1987) afirma sobre o escrever literário: escrever é fazer eco do

que não é possível parar de falar e, por causa disso, para a concretização do eco, é preciso impor-lhe silêncio.

Dessa forma, é curioso notar que, apesar de Vincent ter chegado às pessoas entrevistadas por meio dos cadernos do próprio escritor, tais anotações de John sobre os entrevistados não são expostas no livro, exceto no caso de Martin, de forma muito superficial. O leitor tem acesso, estranhamente, apenas às anotações do próprio Coetzee, que, aparentemente, não têm nenhum sentido, nenhuma relação com as personagens entrevistadas que, na obra, devêm estratégias narrativas para, refratadamente, construir a imagem do personagem ausente.

Ainda considerando a reflexão de Blanchot, é possível entender por que apenas neste último livro da trilogia Coetzee aparece morto: o silenciamento, a ausência de J. M. Coetzee é a única maneira de chegar mais perto daquilo que é a essência da existência do personagem.

É interessante notar que os outros livros da trilogia, *Infância* e *Juventude*, existem no universo criado por *Verão*, criando um sistema de dobras autorreflexivas e metaficcionais. Isso fica evidente na entrevista de Martin, por meio do que diz Vincent:

> *O relato tem só algumas páginas – vou ler para o senhor se quiser. Desconfio que estava destinado a fazer parte da terceira memória, aquela que nunca veio à luz. Como o senhor vai ouvir, ele acompanha a mesma convenção de* Infância *e* Juventude*, livros em que o sujeito é chamado de "ele" e não de "eu".* (COETZEE, 2010, p.213)

Nesse excerto, fica claro que a autoria dos dois primeiros livros, apesar de nunca expressa neles, é do personagem Coetzee e que, desde a escritura deles, o escritor buscava distanciar-se de si próprio, empregando o "ele" no lugar de "eu". Nesse sentido, vale lembrar que Benveniste, ao tratar sobre a questão dos pronomes, aponta que eles são

> [...] um conjunto de signos "vazios", não referenciais com relação à "realidade", sempre disponíveis, e que se tornam "plenos" assim que um locutor os assume em cada instância do seu discurso. Desprovidos de referência material, não podem ser mal empregados; não afirmando nada, não são submetidos à condição de verdade e escapam a toda negação. O seu papel consiste em fornecer o instrumento de uma conversão, a que se pode chamar a conversão da linguagem em discurso. (BENVENISTE, 1976, p.280)

Tal reflexão é de extrema importância na análise da obra, já que o vazio referencial dos pronomes é constantemente colocado à prova no livro, uma vez que o próprio Coetzee parece querer testar a questão da não submissão deles à realidade, como exemplificado no trecho da entrevista de Martin. Da mesma forma, o estranhamento entre "ele" e "eu" está presente mais explicitamente na entrevista de Margot, que, ao ouvir seu relato reescrito por Vincent de forma mais literária, fica incomodada com o emprego do pronome em 3ª pessoa em uma história que originalmente foi contada com o "eu" Margot:

> *Não entendo. Por que me chama de* ela?
>
> Dos quatro, desconfia ela – Margot – a única a olhar o passado com nostalgia... A senhora viu como está confuso. Assim simplesmente não funciona. O *ela* que eu uso é como *eu*, mas não é *eu*. A senhora não gosta mesmo?
> *Acho confuso. Mas continue* (COETZEE, 2010, p.97)

Neste trecho, a confusão de Margot e a explicação de Vincent parecem ser pistas de como o próprio personagem Coetzee se sentia em relação ao emprego dos pronomes, pois, ao mesmo tempo em que há o estranhamento em relação ao "ele" não incluso no relato, há a impossibilidade, descrita por Vincent, de contar a história de outra forma, com o uso do "eu". Essa impossibilidade justificaria o uso da 3ª pessoa nos fragmentos das anotações de Coetzee, expostos no início e fim do livro. É curioso notar que esses são os únicos trechos em que temos acesso a algo realmente contado pelo personagem, mas o distanciamento imposto por ele torna tais cadernos apenas mais histórias sobre sua vida contadas por outro: por um "ele", e não por um "eu". Isso faz com que as entrevistas coletadas por Vincent e os cadernos do escritor tenham o mesmo grau de veracidade, já que nunca há a presença direta de Coetzee.

Em outro ponto do texto, há o que pode se considerar uma metáfora que exemplifica o tom empregado em toda a história:

> [...] Esse homem era desencarnado. Ele estava divorciado do próprio corpo. Para ele, o corpo era como um daqueles títeres de madeira que se mexem com cordinhas. Você puxa uma cordinha e o braço esquerdo mexe, puxa outra corda e a perna direita mexe. E o verdadeiro eu fica sentado no alto, onde não pode ser visto, como um verdadeiro mestre titereiro puxando as cordinhas. (COETZEE, 2010, p.207)

Esse trecho faz parte da entrevista de Adriana e sugere o que o processo de construção do escritor-personagem representa nessa obra. O distanciamento é responsável por dar ao escritor esse papel de mestre das ações, um mestre que apenas controla as ações do personagem, sem necessariamente sê-lo. É isso que se observa nos dois primeiros livros da trilogia, como salienta Vincent.

Porém, controlar as ações do personagem não deixa espaço para que o real, ou o que mais se aproxima do real da obra, se materialize no texto. Assim, é necessário distanciar-se ainda mais, abrir mão do papel de mestre e passá-lo adiante, pois "no texto, [...] tal sujeito é disperso um pouco como as cinzas que se atiram ao vento após a morte" (BARTHES, 2005, p.16-17).

Dessa forma, ao expor traços do personagem que desconstroem a carreira bem-sucedida do escritor, mostrando aspectos vergonhosos e até mesmo degradantes da personalidade de Coetzee, características que são comprovadas, no universo ficcional, pela recorrência no relato de todos os entrevistados, a obra permite que se chegue àquilo que jamais seria possível descobrir sem que houvesse o afastamento total daquele que fala e de quem se fala.

Essa liberdade que a morte dá aos entrevistados é o motor de toda a história. Assim, vemos um Coetzee que é diversas vezes descrito como um homem pouco sexual, que não desperta o interesse de nenhuma mulher, que demonstra posições políticas controversas sobre o contexto sul-africano, ao mesmo tempo em que sente uma culpa enorme sobre questões relativas à segregação racial vigente na África do Sul. Percebe-se também no Coetzee biografado um sentimento de não-pertencimento à terra em que nasceu, terra a que, segundo ele, não tinha direito devido ao processo de colonização, um homem existencialista, romântico e livre que, contudo, não sabia como ser nenhuma dessas coisas. Enfim, há um completo desnudamento do personagem Coetzee.

Portanto, o que se vê aqui é um autor, no universo do texto, que nunca é realmente autor de sua obra, ou seja, Coetzee, como pessoa mais importante de sua história, é o autor, narrador e personagem principal de sua vida. Porém, nenhum desses papéis é exercido por ele em *Verão*, pois o romance é, em sua maior parte, construído à revelia do escritor-

personagem, já que, na condição de morto, ele está, paradoxalmente, sempre ausente no processo de reconstrução da história de sua vida.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se apresentar uma análise de como conceitos como ausência e autoria estão intrinsicamente relacionados quando se trata do texto literário. Além disso, esses conceitos foram analisados de modo a enxergar como tais elementos se manifestam, partindo de questões relativas à forma como os personagens e o autor projetado de uma obra influenciam na construção dos sentidos do texto.

Nesse processo, as teorias de Barthes (1988; 2004), Blanchot (1987; 2005) e Agamben (2005) ajudam a esclarecer a importância do afastamento, do vazio e da falta para trabalhar a questão da ausência no texto. A ausência, como mostrada aqui, pode ser tanto literal quanto uma estratégia de expressividade. A primeira ocorre quando algo é deliberadamente desconsiderado na construção da obra, tornando a ausência algo paradoxal, já que, uma vez perceptível, ela está sempre presente. A segunda forma utiliza fundamentos característicos do conceito de ausência apenas de modo a enfatizar elementos da obra.

Aqui, as duas formas foram consideradas para a análise do romance *Verão*. A literal representada pela morte de Coetzee, que, paradoxalmente, tanto dentro e fora do texto, assumiria o papel de autoria. Já a ausência como expressividade é utilizada para analisar de que forma tal afastamento do texto pode ser justificado na obra.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O autor como gesto. **Profanaciones**. Trad. Flavia Costa e Edgardo Castro. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, p. 81-94, 2005.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BARTHES, Roland. A morte do autor. **O rumor da língua**, v. 2, p. 57-64, 1988.

_____. **Sade, Fourier e Loyola**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COETZEE. J. M. **Verão**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

A LITERATURA NA SALA DE AULA: EQUÍVOCOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Eliana Aparecida dos SANTOS
Universidade Estadual de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: O presente artigo apresenta uma breve reflexão acerca da dificuldade que os professores enfrentam ao trabalharem a literatura nos ambientes escolares, desde a sua tímida presença na educação infantil até o estudo cronológico presente no ensino médio. A formação equivocada e incompleta dos profissionais, o material didático com textos fragmentados e a disputa de espaços com as novas tecnologias e o ensino de regras são algumas das causas do desaparecimento do texto literário nas salas de aulas das escolas brasileiras. Repensar o ensino com o propósito de desenvolver o letramento literário é uma das premissas fundamentais para a reformulação das aulas de língua portuguesa. Para fundamentar a reflexão aqui apresentada, buscamos respaldos em Cademartori (2012), Ceia (2002), Colomer (2007). Cosson (2014) e Lajolo & Rôsing (2009).

PALAVRAS-CHAVE: literatura; letramento literário; escola.

ABSTRACT: *This article presents a brief reflection on the difficulty that teachers face in working with literature in school settings, from their timid presence in early childhood education to the present chronological study in high school. The mistaken and incomplete training of professionals, the didactic material with fragmented texts and the dispute of spaces with the new technologies and the teaching of rules are some of the causes of the disappearance of the literary text in the classrooms of the Brazilian schools. Rethinking teaching with the purpose of developing literary literacy is one of the fundamental premises for the reformulation of Portuguese language classes. To support the reflection presented here, we seek support in Cademartori (2012), Ceia (2002), Colomer (2007). Cosson (2014) and Lajolo & Rôsing (2009).*

KEYWORDS: *literature; literary literacy; school.*

Introdução

Quando falamos do objetivo do ensino de língua materna, geralmente estamos falando do domínio da leitura e da escrita de forma proficiente, esse deve ser o foco das aulas de língua portuguesa. Entretanto, muito se tem discutido acerca do alcance ou não desse objetivo, pois muitas vezes nos deparamos com pessoas egressas do ambiente escolar que mal conseguem decodificar uma frase ou que conseguem decodificar, mas não conseguem externar o que leu. Essa situação é o resultado de um ensino pautado no estudo de regras e normas gramaticais em detrimento do uso social da língua, a prática pedagógica enfatiza o ensino de gramática, mas não privilegia o ensino de literatura.

A presença do texto literário no ensino fundamental encontra algumas barreiras para se fazer presente, primeiramente ele tem a sua presença garantida nas séries iniciais, e logo em seguida é abandonada nas séries subsequentes, esse abandono está pautado na grande rejeição que os alunos demonstram ao serem obrigados a realizar algum tipo de leitura, o termo "obrigação" transforma a leitura em algo difícil e não prazeroso.

Portanto, ao abordamos o ensino de literatura nas escolas públicas, geralmente a ideia nos remete ao trabalho que o professor de língua portuguesa desenvolve com os alunos do ensino médio com aulas pautadas no ensino cronológico dos movimentos literários e uso de fragmentos textuais. As interpretações ou discussões são guiadas pela compreensão que o professor realiza e acredita ser uma verdade absoluta, os fragmentos dos textos escolhidos obedecem ao gosto do professor, e assim continua-se acreditando que o ensino de literatura acontece nos espaços escolares. Na educação infantil o texto literário tem a sua tímida presença garantida, e no ensino fundamental ela praticamente não faz parte das aulas de língua portuguesa, há uma preocupação em oferecer aos alunos o conhecimento dos mecanismos da língua, as regras, mas não se privilegia o texto como uma forma da língua em uso.

Encontrar soluções para esse problema tornou-se o principal foco das discussões acadêmicas e formações de professores. Entretanto, percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido para que as mudanças de posturas possam acontecer na prática, as discussões estão acontecendo, porém, até o presente momento poucas mudanças ocorreram, quer seja na educação básica, quer seja na formação dos profissionais responsáveis pela formação do gosto literário.

Leitura e literatura na escola

O caos que a educação brasileira apresenta é o resultado de inúmeros equívocos que foram acontecendo no decorrer da história do país, entretanto, nunca se falou tanto em melhorar os níveis de proficiência dos nossos alunos como nos últimos anos, essa situação talvez seja o resultado de politicas públicas mal elaboradas, ou seja, pensa-se em melhorar os índices de proficiência, mas não há a preocupação com a qualidade, exemplos claros dessa situação são as inúmeras avaliações que buscam a cada nova edição mostrar números positivos.

Os números de estudantes que não conseguem concluir o ensino básico com as habilidades e competências necessárias são alarmantes, uma das possíveis causas para esse desastre que se desenha na educação seria a falta de planejamento no processo de democratização do ensino, ao oferecer uma educação para todos, faltou-nos o planejamento de como ofertar esse ensino e logo surgiram os problemas, espaços inadequados, materiais precários e profissionais despreparados.

Alguns insistem em afirmar que no passado os alunos liam mais, possuíam posicionamentos críticos, e as aulas apresentavam um bom rendimento. Não podemos fazer comparações com o passado, uma vez que nem todos tinham acesso ao ensino básico há algumas décadas atrás, e o ambiente escolar era um dos únicos locais que ofertava algum tipo de novidade para o jovem em formação.

Logo, não é a oferta de instrução para todos que provocou os problemas que a educação enfrenta nos últimos tempos, mas a maneira como foi planejada essa oferta é que se tornou um dos motivos do fracasso escolar. Portanto, vemos diariamente a escola sendo cobrada em resolver os problemas que a ela foi entregue, mas que os causadores foram toda uma política de governo mal elaborada.

A preocupação em formar leitores proficientes tornou-se o mote das discussões das aulas de língua portuguesa por todo o país, porém, essa preocupação não é algo novo nas discussões e formações de professores, o fracasso na formação de leitores é uma situação evidente há alguns anos. A preocupação em oferecer os maiores e mais diversificados tipos de textos é uma das principais atividades dos professores, constantemente vemos os profissionais dedicando seu tempo em elaborar coletâneas de textos para seus alunos sempre com o intuito de promover o incentivo à leitura. Geralmente, os professores de

língua portuguesa organizam repertórios compostos por crônicas, textos jornalísticos, charges, histórias em quadrinhos, enfim tudo que a mídia produz e que se acredita ser de interesse do aluno, o importante é ler. Por outro lado, o poder público também busca oferecer a sua contribuição através de alguns investimentos milionários em campanhas e distribuição de obras literárias, tudo com o intuito de desenvolver a proficiência em leitura da população.

> O Brasil ainda não é um país de leitores, situação determinada por fatores de natureza social, econômica, politica, histórica, cultural. No entanto, existe hoje especial sensibilidade para esse assunto, traduzida em inúmeras iniciativas, públicas e privadas, para promover a leitura. Não podemos esquecer, porém, que muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, como a dívida social do país com seu povo. (CADEMARTORI, 2012, p. 25)

A afirmação de Cademartori (2012) exemplifica a realidade brasileira e justifica o empreendimento por parte do poder público e dos responsáveis diretos, os professores, em conseguir ao final do período letivo que a população em idade escolar saia lendo de forma satisfatória. Não foram ofertadas no passado as condições necessárias para que hoje pudéssemos ter uma sociedade totalmente letrada, em virtude desse equívoco, o poder público empreende campanhas para disseminar a leitura entre os jovens em formação escolar, logo, afirmar que não se lê por falta de livros nas escolas públicas não condiz com a realidade.

É necessário compreender que a oferta de material para leitura é uma ação que está acontecendo nos ambientes escolares, porém, o espaço para a leitura literária não é de fato concretizada, como afirmamos antes, a preocupação em formar leitores leva o profissional a oferecer todo o tipo de leitura possível e atrativa, mas não se navega no campo da literatura, alguns afirmam que esse tipo de leitura é perigoso, porque a sua compreensão não se faz na decodificação dos sinais gráficos, ler literatura vai muito além das entrelinhas.

Os materiais didáticos também contribuem para essa campanha, recentemente vemos uma grande mudança na organização de coletâneas didáticas que estão deixando de lado as antologias de fragmentos literários, para preencher as suas páginas com textos mais atuais e de acordo com o gosto do público em questão.

Os materiais didáticos, em alguns momentos, são o único material que o educando tem acesso diretamente. Logo, por mais sintético que possa parecer o uso de fragmentos literários, deixar de oferecê-los é negar de vez o acesso ao conhecimento literário.

> As atividades com a literatura no ambiente escolar se dão, na maior parte das vezes, por meio de textos fragmentados, extraídos dos livros didáticos, dos paradidáticos e das apostilas. O professor sabe que a literatura deve ser trabalhada por meio de textos, mas, sob o estresse do dia a dia, tendo de dar aulas em diversas escolas, sem tempo para ler e fazer a sua própria seleção de textos, o educador geralmente encontra nos materiais didáticos a ferramenta de trabalho mais acessível. (MARTINS, 2006, p. 92)

Para algumas pessoas, ter acesso a textos de qualidade literária é condição para as pessoas que possuem um razoável poder aquisitivo, pois o consumo da literatura ainda apresenta um alto custo no orçamento da maioria da população brasileira. Há uma preocupação em popularizar e

oferecer textos literários para toda a população brasileira, entretanto, as diferenças sociais ainda não foram superadas, logo, para alguns é só através da escola que se tem acesso ao saber literário.

Ao evidenciarmos que até o material mais básico e de fácil acesso que o educando tem está deixando o texto literário para um segundo plano, em detrimento do uso de textos mais modernos e de linguagem fácil para a compreensão da maioria das pessoas, estamos testemunhando a expulsão do texto literário de mais um espaço que antes lhe era legitimo: o ambiente escolar, um dos principais mecanismos que tem condições de definir a literariedade de um texto.

> Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao *status* de literatura, a escola é fundamental. A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora *do que é literatura*. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária. (LAJOLO & RÔSING, 2001, p. 19)

Entretanto, esse espaço vem sendo deixado de lado, poucos são os professores de língua que são leitores de textos literários, e quando o texto vem para a sala de aula vem como pretexto, o que o torna um simples meio de ensinar regras e normas. Todavia, há que se compreender que o ambiente escolar também disputa espaço com as tecnologias, logo uma sociedade que apresenta uma população jovem, conectada com o mundo, mas totalmente visual encontrará dificuldades em ler e buscar traçar um plano de compreensão de qualquer texto, por mais simples que ele seja.

A literatura precisa retomar o seu espaço nos currículos escolares, mas para que isso ocorra é necessário que ela faça parte da vida das pessoas responsáveis em difundi-la no ambiente escolar, ou seja, os professores de língua portuguesa.

> Se o ensino da literatura ficar reduzido ao culto do gosto individual, seja o do estudante seja o do professor, nunca sairemos de nós mesmos e a visão que teremos do mundo é aquela que o manual nos ditar segundo uma razão que aprendemos a recitar em vez de privilegiarmos o caminho dialéctico da dúvida criativa, aquela que nos permite dizer que uma dada obra de arte pode também não ser arte. (CEIA, 2002, p. 13)

Só aprendemos a tomar gosto por algo se experimentamos, portanto, é utopia querer que os nossos alunos comecem a gostar de ler textos literários, se os professores, enquanto mediadores, não oferecem isso a eles.

A formação do professor

Trabalhar com o texto literário em sala de aula requer algumas mudanças na postura do profissional responsável pelo ensino de língua materna. Primeiramente, é necessário que o trabalho com o texto literário deixe de ser pretexto para se trabalhar os mecanismos linguísticos. A presença da literatura em sala de aula deve pautar-se no letramento literário. Entretanto, para desenvolver um trabalho pedagógico que tenha como foco o letramento literário é necessário ter clareza quanto ao processo de leitura literária e letramento literário. Cosson (2014) afirma que quando lemos uma obra literária e somos tocados por ela, somos capazes de nos sentir parte daquela comunidade, discutir e até

mesmo influenciar o outro a conhecer a referida obra, saímos do plano da leitura literária e assumimos o letramento literário, ou seja, somos capazes de nos perceber como integrantes de outro mundo, e para isso o professor também precisa adquirir o letramento literário, para poder influenciar os seus alunos a tornarem-se parte desse outro mundo, não há como ensinar aquilo que não se conhece ou domina.

> Tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas. É preciso saber que não necessariamente um estágio leva a outro. Precisamos assumir também, por embaraçoso que isso seja, que há professores que tentam, mas não conseguem ser leitores. O que não impede alguns deles de se empenharem honestamente na divulgação do livro entre os alunos e a trabalharem de modo a favorecer a outros melhor experiência de leitura que aquela que tiveram. (CADEMARTORI, 2012, p. 24)

A afirmação de Cademartori (2012) nos leva a refletir sobre o segundo problema: a formação do gosto literário do professor. Não estamos aqui com a pretensão de fazermos um julgamento dos profissionais responsáveis pela formação leitora dos nossos estudantes, mas sim de refletir sobre as dificuldades que os mesmos enfrentam e acaba refletindo no seu trabalho em sala de aula.

> Há professores que, gostando de ler e valorizando sobremodo a literatura, imbuídos de espírito de missão, acreditam poder converter a todos em leitores literários. Na boa intenção, esquecem o que dizem inúmeras estatísticas, recorrentes depoimentos e a mera observação. Nem todo mundo tem gosto, sensibilidade, interesse para ser leitor de livros literários. Há quem goste de ler livros informativos, livros técnicos ou *best-sellers*, mas não se interessa por literatura. E há também quem nunca vai ler coisa alguma, simplesmente porque não gosta. (CADEMARTORI, 2012, p. 91)

Nem todos os alunos vão gostar de ler textos literários, mas há os que se encantam e se apaixonam pela literatura, há que se ter o bom senso de oferecer a literatura para todos, e não nos escondermos nas famosas desculpas de que se os alunos não gostam não tem porque oferecer um material que não agrada ao público.

Desta forma, as atividades pedagógicas acabam recaindo em um dos principais equívocos no trabalho com o texto literário, o discernimento entre o que é a *leitura da literatura* e o *ensino da literatura*. Enquanto a primeira "está relacionada à compreensão do texto, á experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, o ensino da literatura configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista sua organização estética" (MARTINS, 2006, p. 84).

Apesar de apresentarem níveis bem diferentes, ambas acontecem de forma imbricada, porém a escola faz questão de dissocia-las e priorizar o ensino da literatura em detrimento da leitura da literatura.

Uma vez que o professor será o responsável em desenvolver o papel de mediador entre o texto literário e o aluno, torna-se imprescindível que o professor seja leitor de textos literários.

> O indivíduo capaz de julgar as crenças mais íntimas e particulares é o que está em melhores condições para ser professor de literatura. Ele será capaz de não julgar apenas o gosto pelo texto literário que os seus estudantes devem expressar, mas também será capaz de dizer

> abertamente que a sensibilidade do leitor (quem quer que ele seja) perante o texto é o mais relativo dos julgamentos. (CEIA, 2002, p. 11)

Contudo, o quadro que a educação apresenta hoje é composto por professores de língua materna com suas cargas horárias extrapoladas, turmas superlotadas, um planejamento básico com ensino de regras que lhe permita ganhar tempo e conseguir oferecer um conteúdo uniforme que não possibilite muitas discussões e logicamente ocupe o tempo planejado, sendo assim, não há espaços nas aulas de língua portuguesa para que o professor possa promover discussões que tenham o texto literário como centro dos debates e a subjetividade do aluno como respaldo para as argumentações, debater um texto literário nas salas de aula, hoje, é praticamente uma raridade.

Além da distinção e compreensão do que venha a ser *leitura da literatura* e *ensino da literatura*, é necessário também ter clareza do que realmente seja literário. Será que literatura compreende somente os textos canônicos que apresentam uma linguagem elaborada e de difícil compreensão?

> Ao longo dos dois mil e tantos anos que nos separam de – digamos – Platão, vários tem sido os critérios pelos quais se tenta identificar o que torna um texto literário ou não-literário: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra, o efeito produzido pela sua leitura... tudo isso já esteve ou ainda está em pauta quando se quer definir literatura. Cada um desses critérios produziu definições consideradas corretas. Para uso interno daquele grupo ou daquele tempo, correspondendo às respostas ao que foi (ou é) possível pensar de literatura num determinado contexto. (LAJOLO & RÔSING, 2001, p. 25)

A afirmação de Lajolo & Rôsing (2001) demonstra o processo evolutivo que aconteceu com o texto literário, o que evidencia que o contexto de produção e os interesses de cada período é o que vai transformar um texto em literário ou não, refutando assim a falsa ideia disseminada nos ambientes escolares que afirmam que não gostar ou não ensinar literatura se dá pelo fato de ter que trabalhar com textos antigos que não produzem sentido para a vida do leitor.

> Como manifestação artística concretizada na articulação entre motivações políticas, históricas, sociais, econômicas, enfim, motivações diversas que repercutem no fazer estético, a literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário. (MARTINS, 2006, p. 86)

Logo, a literatura não é um objeto estático que precisa ser dissecado, o texto literário é muito mais que a representação de um momento histórico, ele é cultural, diverso, subjetivo, complexo, atual, enfim, o texto literário é antes de tudo polissêmico. Cosson (2014), em sua obra *Letramento literário; teoria e prática* deixa bem evidentes a diferença entre contemporâneo e atual. Dando ao primeiro o caráter de obras escritas em seu tempo, e ao segundo referindo-se a obras que possuem significados independentes do momento em que foi escrita. Sendo assim, o papel do professor na escolha do que levar para a sala de aula é importante, tendo em vista que o tempo destinado ao estudo do texto literário ainda

continua restrito, e na maioria das vezes, o único contato que alguns alunos têm com a literatura é via escola.

A presença da literatura na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio

Apesar de esta fase escolar lidar com alunos que ainda não dominam o código da escrita, é nesse ambiente escolar que a literatura se faz mais presente nas atividades pedagógicas. Diariamente, os professores buscam respaldo nas histórias infantis para poder encantar e, em alguns momentos educar moralmente as crianças através da literatura. A sua presença se torna evidente em função da grande paixão que todo ser humano tem em ouvir uma boa história, com enredos simples, porém com personagens que ora fazem parte do mundo real, ora nos leva para mundos encantados e mágicos, não somente a contação de história, mas o trabalho que o professor desenvolve com a ilustração pode cativar bastante o aluno para desenvolver-se como um futuro leitor.

> A própria estrutura da narrativa proporciona ao receptor um tipo de envolvimento emocional. Através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa. Acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de elação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo da ficção pode ser responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que exerce sobre o receptor. (AMARILHA, 2001, p. 18)

O fascínio que a literatura provoca nos pequenos leitores impulsionou a sua produção nos últimos anos. Mas, esse impulso não supera a literatura voltada para o público adulto, pois muitas vezes a literatura destinada às crianças é vista como uma literatura inferior por ter como destinatário um leitor que ainda não domina a escrita.

Entretanto, a literatura infantil apesar de ter uma produção menos vasta que a literatura adulta, ela ainda é a que mais se faz presente nos ambientes escolares e familiares. Sim, familiares. Por menos letrada que seja uma família, geralmente quando se tem crianças em casa, algum material literário lhe é oferecido, pais ou avós recorrem às histórias orais para entreter os pequenos, e a maior felicidade da família é quando a criança começa a folhear e interessar-se pelas narrativas infantis, mesmo sem conhecer e dominar o código escrito, a criança consegue narrar através das ilustrações.

Contar e ouvir histórias são ações comuns para a fase da educação infantil, bruxas, fadas, duendes, povoam a imaginação das crianças, tudo isso lhes é oferecido por intermédio dos familiares, professores ou bons contadores de histórias. Porém, a maioria dos textos literários apresentados na educação infantil são através da oralidade, o que para alguns críticos essa ação não é viável em virtude de afastar o futuro leitor, pois a ação de ler, muitas vezes, requer uma situação solitária.

Entretanto, Amarilha (2001) nos mostra que a oralidade não está a serviço da anulação da literatura nos anos iniciais da escolarização, pelo contrário, valer-se do recurso da oralidade é uma das formas de promover a mediação entre o texto e o futuro leitor.

> [...] a oralização tem a finalidade de enriquecer a bagagem antecipatória do leitor, buscando familiarizá-lo com as estratégias da narrativa, por conseguinte, com as convenções da escrita. Sendo lido ou narrado, o repertório de histórias disponíveis nas escolas já está devidamente preservado pela escrita. Essa prática, portanto, pode de fato introduzir a criança na leitura da literatura e não afastá-la, como se poderia supor. Em

> efeito, crianças de todas as faixas etárias procuram para empréstimo os livros das histórias lidas ou contadas em sala de aula – o que demonstra que a oralidade não só atrai o leitor para o livro, como também o encoraja a enfrentar a escrita no silêncio. (AMARILHA, 2001, p. 18)

O professor da educação infantil não está preocupado em ensinar regras e normas da língua, até mesmo as literaturas que apresentam algum tipo de educação moral não se tornam o material principal do trabalho pedagógico, explorar a magia, o encantamento e proporcionar uma viagem a outros mundos são o interesse primordial das escolas de educação infantil, desta forma, mesmo que seja de forma tímida, a literatura infantil tem o seu espaço garantido no ambiente escolar.

Ao ingressar no ensino fundamental a criança depara-se com situações e mundos bem adversos do que já está acostumada, não que mudanças não sejam necessárias, porém o que se questiona é a forma como o texto literário frequenta os ambientes escolares destinados à educação infantil, e logo em seguida desaparece no ensino fundamental. Os currículos escolares destinados ao atendimento do ensino fundamental preocupam-se em ensinar as regras, o objetivo continua sendo o de formar leitores proficientes, porém o espaço para o texto literário em sala passa a ser restrito em função da preocupação excessiva em apresentar os mecanismos que regem a nossa língua dissociados de seu uso, ou seja, o texto.

Se tomarmos o conceito de texto defendido pelos inúmeros teóricos, que não acho necessário citá-los nesse momento, teremos resumidamente o texto como uma unidade de sentido com uma intenção comunicativa, logo a língua em uso efetivo. Porém, o que encontramos nos planejamentos das aulas no ensino fundamental é uma imensa lista de regras e normas que o aluno 'precisa aprender' para poder comunicar-se com proficiência. Se texto não é visto como a língua em uso, não há que se esperar uma visão diferente quanto ao texto literário.

Até mesmo o trabalho com os gêneros textuais tornam-se escassos em virtude de um fazer pedagógico mais centrado no ensino de regras e nomenclaturas, é necessário ressaltar que conhecer os mecanismos que regem a língua é de fundamental importância, entretanto, não pode tornar-se o centro das aulas de língua portuguesa.

> Com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico. Quando atua de modo eficiente, dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso, por meio de exercícios que ocupam o primeiro – mas dificilmente o segundo – ano do ensino fundamental. Ler coincide então com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual dificilmente se regride, a não ser quando falta competência à introdução do aluno à escrita [...] mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, em princípio, pela assiduidade a uma entidade determinada – a literatura. (ZILBERMAN & RÕSING, 2009, p. 30)

Quando a atividade pedagógica volta-se para o trabalho com o texto literário, geralmente vem acarretando a obrigatoriedade, situação que contribui para a aversão que os alunos vão criando quanto à atividade de leitura.

> [...] um dos aspectos mais espetaculares do fracasso do estímulo à leitura é a rapidez com que as crianças passam para o outro lado da barreira. Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são muitos os meninos e as meninas que dizem 'é que eu não gosto de ler'. (COLOMER, 2007, p. 102)

Colomer (2007) chama a atenção dos professores para essa quebra que existe no ensino fundamental quanto ao trabalho com textos literários. A educação infantil tem por base a sua prática pautada no uso da literatura, seja ela utilitária ou não, ela está presente no ambiente da educação infantil, e desaparece das aulas no ensino fundamental. A paixão que as crianças demonstram ao ouvir histórias dá lugar a uma aversão daquilo que não se conhece. Muitas crianças afirmam não gostar de ler, porém não conseguem explicar os reais motivos para essa negação.

Que os nossos alunos são mais visuais e não conseguem prender-se em algo por muito tempo não é novidade para ninguém, porém o que dizer de crianças e adolescentes que se encantam com os famosos *best sellers*, e dedicam horas para devorar as histórias que os encantam, sejam comunidades de zumbis, vampiros ou pequenos bruxos, como a famosa saga do aprendiz de feiticeiro Harry Porter?

Pesquisas demonstram que os nossos jovens estão lendo mais do que no passado, porém não a literatura que a escola engessou como cânone, mas aquela que dialoga com o seu tempo e o seu espaço.

> É imprescindível que o professor reavalie suas leituras, a fim de também levar a produção de autores contemporâneos para a sala de aula, até com o objetivo de questionar o cânon literário. Além disso, é preciso considerar que várias obras, apesar de não terem grande representatividade no cânon, merecem ser lidas e estudadas pela riqueza temática e estética que apresentam. (MARTINS, 2006, p. 90)

Logo, percebe-se que o texto literário se faz presente nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental como obrigatoriedade ou como pretexto para se ensinar as regras que regem o funcionamento da língua, essa última situação nem sempre consegue alcançar os objetivos necessários, pois os escritores fazem uso da licença poética e acabam invertendo algumas regras gramaticais para construir a sua arte com a palavra. Essa situação evidencia que, nem mesmo no ensino sistemático de regras e nomenclaturas, o texto literário tem espaço no ensino fundamental.

O ensino médio é a última fase que compreende a educação básica, logo é vista como a responsável em oferecer todas as ferramentas necessárias para que o aluno possa ingressar na educação superior, situação que é evidenciada com a preocupação excessiva em ensinar truques e macetes para o aluno sair-se bem nas provas seletivas, antes compreendidas pela seleção via vestibular, hoje pelas provas do ENEM.

> [...] há professores que reduzem o projeto de leitura de seus alunos do ensino médio aos livros que possam atender as listas. Em muitas escolas, se um título não estiver prescrito como remédio para as dores do candidato a universitário, não importa o quanto seja instigante, não será lido. Nada de promover aventuras com o sentido, enfatizar diferenças, desestabilizar pontos de vista, estimular o conflito das interpretações, propiciar o diálogo do literário com outras formas de discurso. O que importa é preparar para a Grande Prova. (CADEMARTORI, 2012, p. 83)

Ao iniciar o ano letivo, havia uma preocupação em saber a lista de obras literárias que determinadas universidades iriam cobrar no vestibular, em seguida professores e alunos debruçavam-se sobre essas obras com o intuito de esmiuçá-las, o importante era o ensino da literatura conforme a definição de Martins (2012) citada no início desse texto, conhecer os aspectos estéticos e históricos da obra era o que preenchia, ou ainda preenche, as aulas de literatura no ensino médio.

A preocupação em desenvolver a capacidade leitora persiste no ensino médio, entretanto desenvolver o gosto pela leitura de textos literários ainda continua sendo o principal problema a ser superado no ambiente escolar.

> Capacitar os estudantes à leitura, desenvolvendo suas competências linguística e textual é uma coisa. Transformar alunos em leitores de literatura é outra. A capacitação dos alunos à leitura é um dos objetivos principais do ensino fundamental, habilidade que deve ser aprimorada no ensino médio. Iniciativas, incentivos e programas de leitura que propiciam tal capacitação são de importância vital na educação. Esforços nesse sentido são crescentes no país, impulsionados por razões culturais, sociais e políticas. (CADEMARTORI, 2012, p. 90)

Há que se considerar o que Martins (2016, p. 91) afirma que "ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária".

Outro problema que a escola precisa enfrentar é a nova postura que precisa assumir diante das novas tecnologias. É importante que a prática pedagógica esteja adequando-se a era dos recursos eletrônicos, para que não perca espaço diante das novas formas de comunicação, como os *e-books* e *blogs*.

Apesar da articulação entre os conteúdos escolares e as novas tecnologias ser o tema de muitas discussões e formações no meio acadêmico, a prática continua sendo arcaica, a escola insiste em deixar os recursos tecnológicos do portão para fora e acredita que desenvolver a leitura literária se dá quando o aluno lê o maior número de obras literárias possíveis, não importa como se deu essa leitura, o que interessa é a quantidade de obras lidas e resumos entregues ao professor no final do bimestre.

Dessa forma, as aulas de literatura continuam sendo vazias de significado, assumem um caráter de aulas chatas, e contribuem cada vez mais para que o jovem afaste-se do texto literário alegando que ler literatura não é atrativo e não apresenta um uso prático. Reverter essa situação nos parece ser um dos principais focos da nossa prática pedagógica, uma vez que já sabemos que os nossos alunos são leitores, as pesquisas comprovam isso diariamente, mas não são leitores de textos literários.

Considerações finais

O trabalho com o texto literário em sala de aula é um dos problemas que a área de linguagem vem enfrentando, pois além das salas superlotadas, o professor de língua portuguesa possui uma carga horária extensa, e consequentemente recorre aos materiais didáticos para conduzir as suas aulas. Em virtude de acreditar que o ensino das regras irá propiciar ao aluno as condições necessárias para ser uma pessoa que domine com proficiência a habilidade de ler e escrever, o professor deixa de lado a leitura da literatura para focar somente no ensino da mesma.

Além do excesso de carga horária, a formação profissional ainda caminha a passos lentos diante da velocidade em que a tecnologia avança e consegue prender a atenção de uma juventude pautada no excesso de informações fragmentadas.

Enquanto a literatura se faz presente nas turmas de educação infantil, ela praticamente desaparece no ensino fundamental e retorna no ensino médio pautado somente no estudo cronológico das obras literárias, acreditando assim que respaldará o aluno para ingressar no ensino superior.

Há que se repensar o trabalho com o texto literário em sala de aula para além do pretexto para ensinar regras gramaticais ou exemplificar períodos literários, aproveitando o excesso de informações fragmentadas que os alunos possuem e articulando-as no processo de compreensão da literatura. É preciso que o professor perceba que o texto literário é polissêmico, portanto não há possibilidade de engessá-lo numa única interpretação ao gosto do professor e das provas de vestibulares.

Todavia, muito mais que ultrapassar o estudo cronológico da literatura no ensino médio, é de caráter de urgência que o texto literário tome o seu lugar de destaque no ensino fundamental, para que os nossos jovens continuem a manter o gosto pela leitura literária, despertada na educação infantil, e que não criem aversão ao chegar ao ensino médio.

Talvez esse seja um dos primeiros passos para que a leitura literária volte a fazer parte dos planejamentos e práticas pedagógicas.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. – 2 ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura**. Lisboa: Colibri, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

----------. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: Leitores & Leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

ZILBERMAN, Regina & RÔSING Tania M. K. (Orgs.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

MARTINS, Ivana. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**.São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

A PERSPECTIVA RELIGIOSA: *O MULATO*, DE ALUÍSIO DE AZEVEDO

Maria Madalena da Silva Dias
Bruna Marcelo Freitas
Simone Aparecida de Matos
Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário de Tangará da Serra
Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários

RESUMO: No presente artigo, iremos analisar a obra *O mulato,* de Aluísio de Azevedo, publicado em 1881, marco inicial do Naturalismo no Brasil, enfocando o anticlericalismo. A obra traz à tona uma temática até então pouco explorada na época: o preconceito racial. Raimundo, filho de escrava e homem branco, e sua prima Ana Rosa apaixonam-se, mas o romance não é aceito pelo pai da jovem, Manuel Pescada, nem pela avó materna D. Maria Bárbara. Acrescente-se a este grupo na oposição do idílio: Cônego Diogo e Luis Dias, este que é pretendente da protagonista e aquele que se configura grande manipulador e desencadeador de conflitos no decorrer da narrativa. Diante desta situação, Raimundo e Ana Rosa tentam uma fuga. Momento em que se dá o desfecho com um grande acontecimento trágico: Raimundo é assassinado pelo pretendente à mão da jovem Ana Rosa. Diante disso, pretendemos demonstrar como se apresenta a perspectiva religiosa de algumas personagens, em especial, o cônego Diogo, cuja figura esconde a faceta de um assassino perigoso e mau caráter. Para tanto, refletiremos sobre os elementos estruturais da narrativa, e sua contribuição para a construção desta obra de cunho naturalista. Utilizaremos como suporte a teoria literária e cânones da crítica literária do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: naturalismo; anticlericalismo; perspectiva religiosa.

ABSTRACT: In the present article, we will analyze the work O mulato, by Aluísio de Azevedo, published in 1881, initial mark of Naturalism in Brazil, focusing on the anticlericalism. The work brings up a thematic yet little explored at the time: racial prejudice. Raimundo, son of a slave and a white man, and his cousin Ana Rosa fall in love, but the romance is not accepted by the father of the young lady, Manuel Pescada, nor by the maternal grandmother D. Maria Barbara. Add to this group in opposition of the idyll: Priest Diogo and Luis Dias, this, who is the protagonist's suitor and the one who configures itself as a great manipulator and conflict trigger at the course of the narrative. Given to this situation, Ana Rosa and Raimundo try an escape. Moment when the outcome is given, with a great and tragic event: Raimundo is murdered by the suitor of the young lady, Ana Rosa. At that, we intend to demonstrate how the religious prospect of some characters is presented, especially the priest Diogo, whose figure hides the facet of a dangerous killer and of a bad character. To this end, we will reflect on the structural elements of the narrative, and its contribution to the construction of this work of naturalist nature. We will use as support the Literary Theory and canons of literary criticism in Brazil.

KEYWORDS: Naturalism; anticlericalismo; religious perspective.

INTRODUÇÃO

O Brasil sofreu grande influência da Europa em relação à literatura. Nos primeiros tempos, dividimos com Portugal autores e obras. Após a cisão entre colônia e metrópole, continuamos a ser influenciados pelas modas literárias da Europa. Com o Realismo-Naturalismo não seria diferente. O desencadeamento deste período com os romances de Flaubert e Zola, na França, abriu caminho para os demais autores do período desenvolverem suas obras com as novas características que surgiam.

A influência de Portugal também está presente, Eça de Queirós legou ao mundo grandes obras de inspiração realista. *O crime do Padre Amaro*, possui estreita ligação com o anticlericalismo, assim como pode ser visto em *O mulato*, pois em ambas as histórias religiosos que deveriam pregar e praticar a moralidade e os bons costumes acabam por cometer ou instigar crimes.

A partir da análise da estrutura narrativa pretendemos refletir como se configura a religião em "O Mulato", e ainda, como os elementos da narrativa contribuem para a construção de uma obra de inspiração naturalista. Faremos uso de pesquisa bibliográfica, recorreremos à teoria literária, além de buscar embasamento em cânones da crítica literária, como Alfredo Bosi e Massaud Moisés.

O mulato, um livro tipicamente naturalista, apresenta características que o classificam como tal. Sua narrativa lenta, entremeada com muitas descrições e, em especial, uma densa crítica à sociedade maranhense da época, faz com que a obra adquira, para os naturalistas, um *status* de estudo experimental da sociedade, como eram as obras de Zola.

Realismo e Naturalismo

Por Aluísio de Azevedo ser um dos grandes representantes do nosso Naturalismo, passaremos a contextualizar o período que o envolve, ou seja, de efervescências de várias correntes científicas, para encaminhar a análise do romance *O Mulato.*

Na segunda metade do século XIX, o mundo ocidental é marcado por agudas transformações. A ascensão do capitalismo irá, de imediato, formalizar dois grupos no âmago social: a burguesia e o proletariado. De onde surgiu uma disputa entre classes, primeiramente, no Velho Mundo. No Brasil, ainda lutávamos pelo fim da monarquia e pela abolição da escravidão, além de uma maior autonomia intelectual em relação à Igreja Católica, que guiava os rumos do pensamento há pelo menos três séculos.

BOSI (2006, p.163) afirma que a literatura deste novo período representava um Brasil em crise, pois acelerava-se a decadência da economia açucareira, mudando-se o eixo de prestígio para o Sul e um novo quadro se compunha: os anseios das classes médias urbanas começavam a se destacar. Influenciadas pelas correntes de pensamento republicanas e abolicionistas norte-americanas, surge no Brasil o Partido Republicano, que se confrontará diretamente com a monarquia brasileira, escravocrata e católica, fechada em uma religiosidade arcaica, e que caminhava em sentido oposto ao cientificismo que já se deflagrava por toda Europa. Os pensamentos liberais vinham na esteira do positivismo e do cientificismo europeu e iam de encontro à lógica colonial.

Textos de Augusto de Comte e Darwin começam a circular entre os intelectuais brasileiros, causando alvoroço e espanto entre os conservadores. O positivismo e o cientificismo se tornam matéria diária entre os pensadores, causando dissabores no reinado monárquico católico brasileiro e na classe dominante, basicamente de orientação católica e

escravocrata. D'ONOFRIO (2001), ao falar sobre os pressupostos filosóficos e científicos do período afirma:

> O progresso da humanidade, do ponto de vista intelectual e científico, levou à crença de que o homem pudesse resolver todos os problemas existenciais e sociais pelo descobrimento das causas biopsíquicas (raça), dos condicionantes ambientais (meio) e das determinações temporais (momento histórico) (p.377).

Neste trecho, podemos perceber as bases do pensamento Determinista de Hipólito Taine (1828-1893), que irá ser uma das bases do pensamento realista e naturalista. O evolucionismo, de Charles Darwin (1809-1882), teoria que serve para explicar a natureza e a diversidade humana como sendo produto do desenvolvimento do mais apto, também serviu como base para o novo pensamento. Em suma, *o complexo cultural da segunda metade do século XIX é dominado pelo materialismo, nas variadas formas* (D'ONOFRIO, 2001, p.377), onde se inclui o Positivismo, o Determinismo, o Evolucionismo e o Cientificismo, conforme já citados, e também, o Liberalismo, o Progressismo, o Sociologismo e o Anticlericalismo, este último é muito presente nas obras do período, inclusive é ponto de partida deste estudo que busca demonstrar a hipocrisia religiosa presente na obra *O Mulato*, primeiro passo do Naturalismo no Brasil.

Neste cenário de incertezas, de crescente intelectualidade, de disputa entre classes, de busca pelo fim da escravidão, de pensamentos republicanos, de declínio da religiosidade em face de visão científica, a realidade pedia um especial trato dos artistas. O mundo pedia um trato mais objetivo e analítico, o artista é solicitado que desça de sua torre de marfim, que saia de sua alcova de amores e ninfas subjetivas. Já o pensamento romântico e a sua estética da subjetividade e do ego não podem dar conta do novo espírito de época em ascensão.

O Realismo e o Naturalismo se alçam então, paralelos ao cientificismo, ao darwinismo e ao pensamento positivista. Nestas escolas, o escritor tem a realidade como objeto a ser analisado empiricamente, um objeto a ser esquadrinhado cientificamente. O artista ocupa o papel de denunciador das mazelas sociais, ele apontará as contradições sociais, fruto de um modelo escravocrata, governado por e para as elites brancas.

Destacam-se neste período: Flaubert, Maupassant, Eça de Queirós, no Realismo enquanto Zola aparece como precursor do Naturalismo e seus maiores expoentes, no Brasil, são Aluísio de Azevedo e Raul Pompéia.

A característica estética do Realismo e Naturalismo se baseará pela atenção ao detalhe da situação relatada, pela descrição de pormenores, a enumeração ordenada dos casos, isto com o intuito de investigar o objeto com olhar científico. O narrador ocupa um papel distinto do que já ocupara nas narrativas românticas, pois nas escolas realista e naturalista se busca agora a neutralidade e a sublimação do sentimentalismo por parte do narrador. D'ONOFRIO (2001), cita como princípios estéticos e ideológicos do Realismo e do Naturalismo: o compromisso com a verdade, a interpretação da vida, a contemporaneidade, a descrição das características, o apego ao detalhe e a lentidão, além da preocupação com a forma.

Os naturalistas buscavam por tanto, por meio da obra, tratar de comprovar uma tese social, buscavam apontar a causa e o motivo de uma determinada patologia de um determinado grupo social, a partir dos tipos sociais demonstravam como que a raça, o meio, a ideologia determinaria a conduta dos seres. MOISÉS (2009, p.15-16) afirma: *Na esteira de Taine, admitiam que a obra de arte, bem como o ser humano, está condicionada ao trinômio herança, ambiente e momento.* Ou seja, é a afirmação, no texto literário do pensamento histórico e filosófico da época, demonstrando na ficção, o que se acreditava

acontecer na realidade, como um retrato fiel de uma sociedade com vícios e defeitos, utilizando-se, para tanto, os métodos científicos de observação e de experimentação.

Sociedade esta construída magnificamente por Aluísio de Azevedo na obra *O Mulato*, que foi escrita em 1881, e é considerada o marco inicial do Naturalismo no Brasil. Possui as características do período, por exemplo: possui o compromisso com a verdade, demonstra como era a sociedade do Maranhão naquela época; interpreta a vida, busca compreender a realidade através de uma história moralizante; contemporaneidade, a história se passa na época atual do autor; descrição de características, as descrições físicas são detalhadas e por meio delas já podemos compreender como são as personalidades, bem como também são detalhados tanto os lugares quanto as ocasiões, o que torna a narrativa lenta; preocupação com a forma, a linguagem é simples e enquadra-se na forma romance.

1. Os elementos estruturais da narrativa

Segundo Bosi (2006, p.187-188), Aluísio Tancredo Belo Gonçalves de Azevedo nasceu em São Luís em 14 de abril de 1857. Ele teve várias ocupações no decorrer de sua vida sendo romancista, contista, cronista, diplomata, caricaturista e jornalista. Filho do vice-cônsul português em São Luís, foi para o Rio de Janeiro chamado por seu irmão, o comediógrafo Artur Azevedo, onde trabalhou como caricaturista nas redações de jornais políticos e humoristas, como *O Mequetrefe, Fígaro e Zig-Zag*. Porém, com a morte do pai, foi obrigado a voltar para o Maranhão, lugar em que começou a dar vazão a sua veia literária, fazendo crônicas e comentários para a imprensa, além de concluir o romance *Uma lágrima de Mulher*, mais voltado para a temática romântica. Em seguida, escreve *O Mulato*, romance que o irá projetar para o Brasil inteiro, mas também irá afastá-lo do Maranhão, visto que a população local não aceitou bem a maneira como o autor desenvolveu o romance, demonstrando a vida e os costumes maranhenses. O próprio Azevedo, no prefácio da 2ª edição do livro, datada de 1889, afirma que muitos artigos foram escritos sobre a obra *O Mulato*, no período em que foi lançado, mas no Maranhão, muito pouco foi dito, e o que foi, nada abonador. Ele descreve trechos de um artigo publicado na revista *Civilização*, em 23 de julho de 1881, por Euclides Faria, que diz:

> Eis aí um romance realista, o primeiro pepino que brota no Brasil.
> É muita audácia, ou muita ignorância, ou ambas as coisas ao mesmo tempo! É contar demais com a ignorância dos leitores, com a benevolência da crítica nacional, e julgar os outros por si.
> Permita o jovem zote, autor de *O Mulato*, que me admire ainda uma vez. A sua compreensão sobre o realismo é de eternas luminárias! Melhor seria fechar os livros, ir plantar batatas e jurar com antigo rifão:
>
> Abraçou o asno com a amendoeira
> E acharam-se parentes.
>
> Para que o autor de *O Mulato* nos desse a medida exata do seu realismo, devia abandonar essa vidinha peralvilha de escrevinhadelas tolas. Vá para a foice e o machado! Ele, que tanto ama a natureza, que não crê na Metafísica nem respeita a religião, que só tem entusiasmo pela saúde do corpo e pelo real sensível ou material, devia abandonar essa vidinha de vadio escrevinhador e ir cultivar as nossas ubérrimas terras.
> À lavoura, meu estúpido! À lavoura! Precisamos de braços e não de prosas em romances! Isto sim é real. A agricultura felicita os indivíduos e

> enriquece os povos! À foice! E à enxada! *Res non verba.* (AZEVEDO, 2010, p.15)

Como sua obra não foi bem recebida em seu estado natal, voltou para o Rio de Janeiro, onde passa anos de atividade ininterrupta, dizendo-se um escravo das Letras, pois escrever apenas não o deixava passar fome. Foi o introdutor do Naturalismo no Brasil, construindo uma sólida obra[51] em que se incluem também *O Cortiço* e *Casa de Pensão,* obras em que o ambiente passa a ser como uma personagem, assim como a cidade de São Luiz, como veremos mais adiante. Deixou a carreira de escritor ao entrar na carreira diplomata. Vencendo, em 1895, concurso para cônsul, percorreu a carreira servindo em Vigo, Nápoles, Tóquio e Buenos Aires. Faleceu em 21 de janeiro de 1930, em Buenos Aires.

O enredo da obra será estudado através da classificação do romancista inglês Henry James, citado por MESQUITA (2006), em que se classificam as fases em apresentação, desenvolvimento, clímax e desenlace.

Na situação de equilíbrio inicial, vemos uma família tranquila, composta pelo pai, Manuel Pescada, sua filha, Ana Rosa e a avó materna desta, D. Maria Bárbara, que vivem na cidade de São Luís do Maranhão, rodeados por amigos e em especial, pelo cônego Diogo e Luís Dias, empregado de Manuel e pretendente a mão da jovem Ana Rosa. Estão então apresentados alguma das personagens.

Através das descrições das personagens já podemos compreender como elas são. Raimundo, o mulato, que será apresentado mais tarde na história é o protagonista, e ao redor dele gravitam as demais personagens. Seu tio, Manuel Pedro da Silva, ou Manuel Pescada é descrito como *um português de uns cinquenta anos, forte, vermelho e trabalhador. Diziam-no atilado para o comércio e amigo do Brasil* (AZEVEDO, 2010, p. 22), no decorrer da história saberemos que ele é uma boa pessoa, mas seu preconceito acaba levando a atitudes deploráveis como proibir o casamento da filha. D. Maria Bárbara, a sogra de Manuel Pescada, que passou a morar com ele após a morte da filha, é vista como uma mulher piedosa, sempre penteada e muito devota a Igreja, mas que, extrema contradição: *Era uma fúria! Uma víbora! Dava nos escravos por hábito e por gosto; só falava a gritar e, quando se punha a ralhar – Deus nos acuda! -, incomodava toda a vizinhança! Insuportável!* (AZEVEDO, 2010, p. 23). Ana Rosa, por sua vez, é uma bela jovem que pretende casar-se apenas por amor, sonhadora, espera que o homem a quem ela viesse a amar apareça e a faça muito feliz. Com a chegada de Raimundo, esse amor transborda pelo primo e a leva à gravidez. Porém, com a morte de seu amado e o aborto de seu filho, ironicamente, acaba casando-se com Dias, que até então abominava e passam a ser o casal perfeito, reproduzindo a sociedade burguesa decadente que o autor busca criticar.

Luís Dias, empregado de Manuel Pescada, pretendente de Ana Rosa e futuro assassino de Raimundo, é apresentado de maneira bem depreciativa:

[51] *Uma Lágrima de Mulher*, romance (1880), *O Mulato*, romance (1881), *Mistério da Tijuca ou Girândola de Amores*, romance (1882), *Memórias de um Condenado ou A Condessa Vésper*, romance (1882), *Casa de Pensão*, romance (1884), *Filomena Borges*, romance (1884), *O Homem*, romance (1887), *O Cortiço*, romance (1890), *O Coruja*, romance (1890), *A Mortalha de Alzira*, romance (1894), *Demônios*, contos (1895), *O Livro de uma Sogra*, romance (1895), *O Japão* (1894), *O Touro Negro*, crônicas e epistolário, *Os Doidos*, peça, *Casa de Orates*, peça, *Flor de Lis*, peça, *Em Flagrante*, peça, *Caboclo*, peça, *Um Caso de Adultério*, peça, *Venenos que Curam*, peça, *República*, peça.

> Quanto à figura, repugnante: magro e macilento, um tanto baixo, um tanto curvado, pouca barba, testa curta e olhos fundos. O uso constante de chinelos de trança fizera-lhe os pés monstruosos e chatos; quando ele andava, lançava-os desairosamente para os lados, como o movimento dos palmípedes nadando. Aborrecia-o o charuto, o passeio, o teatro e as reuniões em que fosse necessário despender alguma coisa; quando estava perto da gente sentia-se logo um cheiro azedo das roupas sujas (AZEVEDO, 2010, p. 43).

Observamos o tom depreciativo que o narrador utiliza na caracterização da personagem antagonista, que se deixa levar pelas ideias do cônego demonstrando sua vulnerabilidade.

O cônego Diogo também se afigura antagonista, à medida que irá confrontar o herói e será o mentor intelectual de sua morte. Na juventude, foi amante de D. Quitéria, mulher do pai de Raimundo, José da Silva. Este, ao voltar para casa após uma viagem, encontrou a mulher e o padre juntos, no momento da raiva, matou a mulher, mas juntamente com o padre fez um acordo de nunca revelarem os segredos um do outro. O cônego, porém, não se sentido tranquilo com a situação, encomendou a morte de José da Silva e acabou se aproximando do irmão deste, Manuel Pescada. Durante anos se passou por boa pessoa, todos acreditavam que ele era um homem santo, quando na verdade era um assassino, que violava seu voto de castidade com uma mulher casada, e irá propor a Ana Rosa que ela faça um aborto, quando descobrir sua gravidez. Aí encontramos um exemplo da hipocrisia religiosa, aos olhos de todos, o cônego era visto como um santo, mas na realidade, era o grande vilão da história, cometendo maldades que pregava serem condenáveis.

Com o desenvolvimento da história, sabemos de uma situação de desequilíbrio: a chegada de Raimundo, sobrinho de Manuel, filho de seu irmão com uma escrava, Domingas, que volta da Europa para vender seus bens e residir na Capital. Porém, Raimundo, o mulato que intitula a história, também quer conhecer o seu passado, o que irá gerar conflitos, além de uma paixão que nasce entre ele e a prima, Ana Rosa, que irá de encontro aos preconceitos, tanto de sua família quanto de toda a sociedade. Na descrição de Raimundo, o protagonista da história, vemos um exemplo totalmente diferente da descrição de Dias, como se através da descrição já pudéssemos definir o que é bom e o que é mal:

> Raimundo tinha vinte e seis anos e seria um tipo acabado de brasileiro, se não fossem os grandes olhos azuis, que puxara do pai. Cabelos muito pretos, lustrosos e crespos; tez morena e amulatada, mas fina; dentes claros que reluziam sob a negrura do bigode; estatura alta e elegante; pescoço largo, nariz direito e fronte espaçosa. A parte mais característica da sua fisionomia era os olhos: grandes, ramalhudos, cheios de sombras azuis; pestanas eriçadas e negras, pálpebras de um roxo vaporoso e úmido; as sobrancelhas, muito desenhadas no rosto, como nanquim, faziam sobressair a frescura da epiderme, que, no lugar da barba raspada, lembrava os tons suaves e transparentes de uma aquarela sobre papel de arroz (AZEVEDO, 2010, p. 47).

A história chega ao seu clímax, após muita lentidão, bem à moda do período Realista-Naturalista (em que se vê a necessidade de descrições detalhas, tanto de características pessoais como de situações e lugares), com a ida de Raimundo e Manuel Pescada até a fazenda em que Raimundo nasceu e que viviam seus pais. Apesar de

contrariado, Manuel acaba por revelar a verdade sobre a origem de Raimundo, quando este pede a mão de sua filha em casamento, que é negada, devido ao fato de Raimundo ser filho de uma escrava. Não satisfeitos com a negativa de Manuel Pescada, Raimundo e Ana Rosa continuam a encontrar-se, até que ela engravida.

O desenlace ocorre com a restituição do equilíbrio, da situação inicial, que se dá através de um acontecimento trágico: o assassinato de Raimundo, cometido por Luís Dias a mando do Cônego Diogo e, em consequência, o aborto de Ana Rosa. O final, ao gosto Naturalista, ironiza a idealização romântica de Ana Rosa e Raimundo, pois após a morte do primo, ela se casa com Luís Dias e passa a viver uma vida burguesa feliz e próspera, com todos os elementos que abominava no princípio. Vemo-la, ao fim da narrativa, em um baile, muito preocupada com os três "filhinhos" que deixara em casa, assim como demasiadamente atenta ao marido: *Agasalha bem o pescoço, Lulu! Ainda ontem tossiste tanto à noite, queridinho!...* (AZEVEDO, 2010, p. 276)

É isto mesmo, "queridinho", "Lulu", esta é a forma que Ana Rosa, aquela que se dizia apaixonada por Raimundo, refere-se ao repreendido pretendente de outrora, que há quatro anos assumira o posto de marido: Luís Dias. Tempo cronológico, como notamos.

O mulato é narrado em terceira pessoa por um narrador onisciente que, na maioria das vezes, apenas narra as atitudes das personagens, demonstrando a crítica construída em torno da sociedade maranhense da época e da religião, em especial. Isso talvez se dê devido ao fato de que o escritor realista-naturalista busque uma neutralidade na elaboração da narrativa.

Logo no início do enredo, o narrador apresenta um longo sumário, descrevendo o espaço: a cidade de São Luís do Maranhão, onde se desenrola a história. A descrição acaba condizendo com a hipocrisia da população. No primeiro parágrafo do primeiro capítulo já temos a representação do espaço:

> Era um dia abafadiço e aborrecido. A pobre cidade de São Luís do Maranhão parecia entorpecida pelo calor. Quase que se não podia sair à rua: as pedras escaldavam; as vidraças e os lampiões faiscavam ao sol como enormes diamantes; as paredes tinham reverberações de prata polida; as folhas das árvores nem se mexiam; as carroças de agua passavam ruidosamente a todo instante, abalando os prédios; e os aguadeiros, em mangas de camisa e pernas arregaçadas, invadiam sem cerimonia as casas para encher as banheiras e os potes. Em certos pontos não se encontrava viva alma na rua; tudo estava concentrado, adormecido; **só os pretos faziam as compras para o jantar ou andavam no ganho** (AZEVEDO, 2010, p.19) (grifos nossos)

"A pobre cidade" pode ser entendida como habitada por uma população desprovida não somente de dinheiro, mas também de dignidade e sensibilidade humana, ou seja, trata-se de pessoas que revelavam características hipócritas e discriminatórias. Há que se notar, ainda, que a história é ambientada em período anterior à abolição da escravatura (1888), denunciando o abuso e preconceito em relação ao negro, que é referenciado pretensiosamente como "os pretos" na diegese.

1.2. A hipocrisia religiosa

Após essa breve análise estrutural da obra, podemos verificar alguns trechos em que fica latente a hipocrisia religiosa. Logo no início, já na descrição do cônego Diogo,

podemos notar que um membro de uma doutrina que dentre seus votos prega a pobreza, ostenta riquezas:

> O cônego entrou, devagar, com o seu sorriso discreto e amável. Era um velho bonito; teria quanto menos sessenta anos, porém estava ainda forte e bem conservado; o olhar vivo, o corpo teso, mas ungido de brandura santarrona. Calçava-se com esmero, de polimento; mandava buscar na Europa, para seu uso, meias e colarinhos especiais, e, quando ria, mostrava dentes limpos, todos chumbados a ouro (...) (AZEVEDO, 2010, p. 32)

Vemos também posturas preconceituosas por parte do cônego, que deveria pregar o amor e a caridade:

> — Agora... acrescentou o outro, o melhor seria que ele se tivesse feito padre.
> O cônego despertou.
> — Padre?!
> — Era a vontade do José...
> — Ora, deixe-se disso! retrucou Diogo, levantando-se com ímpeto. Nós já temos por aí muito padre de cor!
> — Mas, compadre, venha cá, não é isso...
> — Ora o quê, homem de Deus! É só ser padre! é só ser padre! E no fim de contas estão se vendo, as duas por três, superiores mais negros que as nossas cozinheiras! Então isto tem jeito?...O governo - e o cônego inchava as palavras - o governo devia até tomar uma medida séria a este respeito! devia proibir aos cabras certos misteres!
> — Mas, compadre...
> — Que conheçam seu lugar!
> E o cônego transformava-se ao calor daquela indignação.
> — E então, parece já de pirraça, bradou, é nascer um moleque nas condições deste...
> E mostrava a carta, esmurrando-a pode contar-se logo com um homem inteligente! Deviam ser burros! burros! que só prestassem mesmo para nos servir! Malditos!
> — Mas, compadre, você desta vez não tem razão...
> — Ora o quê, homem de Deus. Não diga asneiras! Pois você queria ver sua filha confessada, casada, por um negro? Você queria seu Manuel que a Dona Anica beijasse a mão de um filho da Domingas? Se você viesse a ter netos queria que eles apanhassem palmatoadas de um professor mais negro que esta batina? Ora, seu compadre, você às vezes até me parece tolo! (AZEVEDO, 2010, p. 35 – 36)

A obra está cheia de passagens que demonstram a hipocrisia da Igreja: temos o padre amante de uma beata fervorosa e casada, posições preconceituosas contra maçonaria e atitudes do cônego que o beneficiam em detrimento aos demais, sua insistência para que Ana Rosa aborte o filho de Raimundo e por fim, quando o cônego Diogo, arquiteta a morte de Raimundo, utilizando-se de Dias:

> — Bom! murmurou misteriosamente o padre ao companheiro. Siga-o, mas em distância que não seja percebido... E, se ele demorar-se muito na rua, faça o que lhe disse! Tome!
> E passou-lhe, sem levantar o braço, um objeto, que o Dias teve escrúpulos em receber.
> — Então?! insistiu Diogo.

> — Mas...
> — Mas o quê?... Ora não seja besta! Tome lá!
> O outro quis ainda recalcitrar, o cônego acrescentou:
> — Não seja tolo! Aproveite a única ocasião boa, que Deus lhe oferece! Faça o que lhe disse será rico e feliz! Audaces fortuna juvat!... Agradeça à Providência o meio fácil que lhe depara, e que estou vendo agora que você não merecia!... A maior parte dos homens poderosos tiveram. coitados! muito maiores provações para chegar aos seus fins! Ande daí! não seja ingrato com a fortuna que o protege!... Também era só o que faltava, que, por um instante de medo infantil, você perdesse o trabalho de tantos anos!.. afianço-lhe, porém, que ele não teria para com você a mesma hesitação, como há de acontecer naturalmente …
> — Vossa Reverendíssima acha então que?…
> — Acho não, tenho plena certeza! Quem o seu inimigo poupa, nas mãos lhe morre! Mas, quando mesmo ele não o mate, será isto razão para que você não o extermine?… Ora, diga-me cá, mas fale com franqueza! você está ou não resolvido a casar com a minha afilhada?... (AZEVEDO, 2010, p. 260)

Costuma-se analisar o preconceito racial quando se fala em *O mulato*, optamos por analisar a hipocrisia religiosa para demonstrar que não é apenas a questão racial que pode ser analisada durante o Naturalismo. Fazer um estudo da sociedade é o que buscam os naturalistas, e esse estudo é baseado no determinismo, no evolucionismo e no positivismo.

Esse estudo foi feito primorosamente por Aluísio de Azevedo em *O Mulato,* apesar de ter sido obrigado a deixar sua cidade natal, devido a sua obra, descreveu a sociedade burguesa maranhense de maneira primorosa e demonstra como o ser humano pode ser cruel e violento para defender suas posições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo, podemos concluir que a obra *O mulato*, precursor do Naturalismo no Brasil, representa o que desejavam os naturalistas: um estudo experimental da sociedade. Demonstrando uma sociedade preconceituosa, eivada de hipocrisia com o papel que cabia a uma obra de caráter naturalista.

O enredo, desde o início, mostra toda a astúcia e sordidez de uma sociedade hipócrita, não sendo tão difícil de imaginar que desencadearia a revolta da sociedade maranhense ao se ver descrita de tal maneira, conforme o próprio Azevedo afirma no prefácio da 2º edição de *O mulato.* O narrador, cuja pretensão é ser o mais neutro possível, conta a história interferindo o mínimo com suas opiniões, porém, o enredo já leva o leitor a não ser imparcial. As personagens são tipos, construídos de forma que acabaremos, por suas características e atitudes, admirando-os ou odiando-os. É, por assim dizer, maniqueísta. O espaço é descrito de maneira pejorativa, identificando-o com a população da cidade de São Luís. O tempo é cronológico e, conduz a um desfecho que desmistifica toda e qualquer idealização amorosa, tão valorizada no Romantismo.

A hipocrisia religiosa é um ponto crucial. Desde a beata D. Maria Bárbara, que prega a misericórdia e o amor ao próximo, mas trata seus escravos com demasiada crueldade, até o expoente máximo, o cônego Diogo, que representa toda a maldade distribuída no enredo, capaz de articular e incitar assassinatos, mentir e enganar conforme lhe convém, representa, de forma excepcional, até que ponto a religião pode ser corrupta. Essa era uma das ideias principais do período: o Anticlericalismo.

A obra nos dá um belo exemplo do pensamento cientificista da época, demonstrando como pensavam os intelectuais e artistas e como suas ideias causaram o impacto não apenas na sociedade, criando caminhos para a abolição e a República, mas também, na própria literatura, resgatando influências de obras muito importantes para a humanidade, como as obras de Zola, Flaubert e Eça de Queirós.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio de. **O mulato**. 2 ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRAIT, Beth. **A Personagem**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. **Iniciação à Literatura Brasileira**. São Paulo: USP Humanitas, 1997.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Literatura Ocidental**: autores e obras fundamentais. São Paulo: Ática, 2001.

DIMAS, Antonio. **Espaço e Romance**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1994.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O Foco Narrativo**. São Paulo: Ática, 2004.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

NUNES, Benedito. **O Tempo na Narrativa**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2008.

CONFLUÊNCIAS ESTÉTICAS E MITOLÓGICAS NA ARTE SACRA: A POESIA DE SÃO FRANCISCO E A PINTURA DE GIOTTO DI BONDONNE

Adriana Lins Precioso
Universidade do Estado de Mato Grosso

Resumo: A presente pesquisa dá continuidade a um projeto iniciado em 2013 com o título: "Transculturação e poéticas contemporâneas: traços identitários de Mato Grosso" que teve financiamento da FAPEMAT e foi desenvolvido até o ano de 2015. Como os resultados se evidenciaram promissores e revelaram uma constância da presença do elemento mítico como fenômeno de revisitação e atualização, deu-se sucessão à pesquisa agora intitulada: "Transculturação e poéticas contemporâneas: traços identitários de Mato Grosso – Abordagem mitológica" (2016/2019). Nesta primeira fase do projeto serão investigados os modos como a poesia e a pintura dialogam de forma estética entre o final da Idade Média e o início do Renascimento formando a raiz mítica que será ao longo dos tempos retomada, renovada e até parodiada nos tempos atuais. Para isso, serão selecionados poemas de São Francisco de Assis e as pinturas e afrescos do seu contemporâneo Giotto di Bondonne, com a finalidade de buscar os fatores que os tornaram emblemáticos na produção da Arte Sacra cristã, uma vez que, as imagens de suas obras fazem parte do imaginário do inconsciente coletivo. Esses artistas possuem uma importância fundamental para o desenvolvimento da arte ocidental, já em suas épocas foram precursores de inovações da arte poética e pictórica, sinalizando um movimento de valorização do homem frente a sua busca pelo encontro com o maravilhoso proposto pelo religião, neste caso, o cristianismo. A articulação das duas artes nos auxilia na compreensão de que apesar de estarmos vivendo no período dito pós-moderno (HUTCHEON, 1991), o ser humano carrega em sua essência a necessidade de viver e acreditar nos mitos, suas imagens, símbolos e ideais. Para buscarmos sua atualização na produção da poesia e da pintura produzidas em Mato Grosso, nosso primeiro passo é buscar a configuração desses elementos na História da poesia e da pintura e o modo como eles influenciam as duas artes em tempos atuais e servem de base para os processos de revisitação dos traços considerados sagrados pela mitologia judaico-cristã.
Palavras-chave: Confluências; Giotto; São Francisco.

ABSTRACT: The present research continues a project started in 2013 with the title: "Transculturation and contemporary poetics: identity traits of Mato Grosso", which was financed by FAPEMAT and was developed up to the year 2015. As the results were promising and revealed a Constancy of the presence of the mythical element as a phenomenon of revisiting and updating, was given succession to the research now entitled: "Transculturation and Contemporary Poetics: Identity Traits of Mato Grosso - Mythological Approach" (2016/2019). In this first phase of the project will be investigated the ways in which poetry and painting dialog aesthetically between the end of the Middle Ages and the beginning of the Renaissance forming the mythical root that will be repeated, renewed and even parodied in the present times. To this end, poems of St. Francis of Assisi and the paintings and frescoes of his contemporary Giotto di Bondonne will be selected to search for the factors that made them emblematic in the production of Christian Sacred Art, since the images of his works Are part of the collective unconscious imaginary. These artists are of fundamental importance for the development of Western art, already in their epoch were precursors of innovations of poetic and pictorial art, signaling a movement of

appreciation of man in his search for the marvelous encounter proposed by religion, in this case, Christianity. The articulation of the two arts helps us to understand that although we are living in the postmodern period (HUTCHEON, 1991), the human being carries in its essence the need to live and believe in the myths, their images, symbols and ideals. In order to look for an update on the production of poetry and painting produced in Mato Grosso, our first step is to seek the configuration of these elements in the History of poetry and painting and how they influence the two arts in current times and serve as the basis for the Processes of revisiting the traits considered sacred by Judeo-Christian mythology.

Keywords: Confluences; Giotto; San Francisco.

Introdução

Este texto surge como resultado parcial do projeto de pesquisa intitulado: "Transculturação e poéticas contemporâneas: traços identitários de Mato Grosso – Abordagem mitológica" que teve início em 2016 e vai até 2019. Há ainda uma parceria com o grupo de pesquisa – LIOA – Literatura italiana e outras artes, coordenado pela Profa. Dra. Maria Celeste Tommasello Ramos e vice-coordenado por mim. O foco da pesquisa é identificar e resgatar os elementos da mitologia que influenciam a produção cultural de Mato Grosso e o seu diálogo com o cânone e a tradição. Para isso, foi escolhido um primeiro caminho de confluência estética visualizado na produção de poemas de São Francisco de Assis e nas pinturas de Giotto di Bondone, os quais inauguram as primeiras produções de arte sacra na Idade Média e já apontam caminhos e avanços que desencadearam os valores estéticos desenvolvidos ao longo da Renascença.

Vale ressaltar que os artistas italianos escolhidos são considerados como pertencentes à arte sacra, ou seja, a arte que tem inspiração religiosa e suas obras servem como partícipes dos rituais litúrgicos. Ela fora destinada ao culto como participante ativa da relação entre o fiel e o seu Deus, ela ainda fomenta e ordena ao culto, ao divino nos tempos atuais. A relação mítica com o divino nos interessa na medida em que as representações poéticas e pictóricas procuram evidenciar traços atribuídos às divindades em suas produções e também conjugam a presença de símbolos e metáforas desses mitos. Sendo assim, "as histórias mitológicas são construídas com o auxílio da linguagem simbólica. É possível decifrar as metáforas que criam novos sentidos, valendo-se de determinados empregos de palavras, imagens, etc., para representá-las nas obras de arte." (RAMOS, 2005, p. 8)

Tomamos por mito, o conceito de Chauí: "Um mito é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa (origem dos astros, da Terra, dos homens, das plantas, dos animais, do fogo, da água, dos ventos, do bem e do mal, da saúde e da doença, da morte, dos instrumentos de trabalho, das raças, das guerras, do poder, etc.)" (2000, p. 28). Chauí indica as origens da palavra *mytho* em grego, como sendo derivada de dois verbos *mytheyo* que significa contar, narrar ou contar algo para os outros e *mytheo* que significa anunciar, nomear, designar. (2000, p. 28). Para a filósofa (2000), o pensamento mítico, com base nas pesquisas de Lévi-Strauss, reúne experiências, as narrativas, os relatos, até compor um mito geral, no caso específico deste estudo, para a composição da mitologia judaico-cristã. Chauí sintetiza as três funções principais dos mitos: 1) explicativa: "o presente é explicado por alguma ação passada cujos efeitos permaneceram no tempo"; 2) organizativa: "o mito organiza as relações sociais (de parentesco, de aliança, de trocas, de sexo, de idade, de poder, etc.) de modo a legitimar e garantir a permanência de um sistema complexo de proibições e permissões" e 3) compensatória: "o mito narra uma situação passada, que é a negação do presente e que serve tanto para compensar os humanos de alguma perda como

para garantir-lhes que um erro passado foi corrigido no presente, de modo a oferecer uma visão estabilizada e regularizada da natureza e da vida comunitária." (2000, p. 161-2)

Desta forma, as funções do mito dinamizam uma série de símbolos, metáforas, ritos, rituais que passam a encarnar nas artes e a representar ideiais e ideais que sintetizam um período histórico, cultural e econômico formadores dos valores estéticos atribuídos a diferentes períodos da história da humanidade. Para este estudo, vamos investigar a produção poética de São Francisco de Assis, mais conhecido como santo da Igreja Católica.

San Francesco – o poeta

Giovanni di Pietro Bernardone (1181-1182? / 1228) – chamado de Francisco pelo pai. Participa da guerra entre as cidades de Assisi e Perugia. Vem a ser preso por um ano e fica muito doente na prisão, seu pai paga a fiança e ele volta para casa muito debilitado. É neste período que inicia-se o processo de conversão de Francisco. O jovem, depois de recuperado, passa a desejar viver tal como Jesus Cristo viveu, renuncia a família e os bens materiais. Depois da aprovação do Papa, Francisco funda a Ordem Franciscana. Seu trabalho junto aos pobres da época, aos leprosos e animais se evidenciam. A biografia de São Francisco é muito popular e divulgada, sua figura carrega a simbologia do nome que a ele foi atribuído "il poverello d'Assisi" ("o pobrezinho de Assis). Considerado santo pela Igreja Católica, é um dos santos mais conhecidos e venerados no mundo.

Para nós, além da simbologia que marca a trajetória de vida de São Francisco, o poema "Cantico delle Creature" (Cântico das Criaturas), nos interessa sobremaneira, uma vez que, esse texto é conhecido como um dos inauguradores da tradição da literatura italiana. Mais conhecido como "Il cantico di frate sole e sorella luna" (O cântico do irmão sol e da irmã lua), foi composta provavelmente em 1224, no final da vida. É uma poesia de louvor a Deus, a vida e a natureza, esses elementos surgem harmonizados em uma relação de beleza e função para a manutenção da vida de ambas as espécies.

Pazzaglia afirma:

> São Francisco de Assis contribuiu para a recondução, na Itália, das tensões heréticas mais subversivas da ortodoxia, não através de uma mera restauração, mas vivendo e inspirando uma dimensão inédita da experiência religiosa, que se traduzia, pois, em uma nova ideia do homem e da vida[52]. (1997, p. 81) (tradução nossa)

Essa visão humanista é baseada na postura de vida adotada por Francisco, inspirado na vida de Cristo e na afirmação do fundamento maior do Cristianismo como sendo o amor. Nesse sentido, podemos observar na produção que segue abaixo uma versão retirada da Basílica de Assis:

[52] "San Francesco d'Assisi contribuì a ricondurre, in Italia, le tensioni eretiche più eversive all'ortodoxia, non attraverso una mera restaurazione, ma vivendo e ispirando una dimensione inedita dell'esperienza religiosa, che si traduceva, poi, in una nuova idea dell'uomo e della vita. (PAZZAGLIA, 1997, p. 81)



Figura 1: ver referência webgráfica.

O poema surge como marco que inicia a Poesia Italiana devido ao seu caráter histórico, literário e teológico. (MATTOS, 2012). Escrito em latim vulgar, o latim falado popularmente na época, ficou consagrada como uma ode de louvor a Deus, aos elementos da natureza, sua beleza e função em perfeita harmonia com a relação entre Deus x homem x natureza.

Levando em consideração que um poema é uma expressão de uma experiência, o poema de São Francisco, é um texto literário que expressa uma experiência espiritual, escrito em uma língua que ainda não tinha um nome, uma vez que derivava do latim dos eruditos e era uma latim considerado vulgar, a língua do povo. Os três primeiros versos caracterizam a figura do Senhor "altíssimo", "onnipotente", "bon" e atribui a Ele a criação

de todas as coisas; nos dois próximos versos, o poeta afirma que nenhum homem é digno de mencionar o Senhor devido a sua imensa bondade.

Após essa reverência, o poeta louva a Deus pela criação específica do sol, da lua, das estrelas, etc, contudo, o modo como ele faz esse louvor é chamando esses elementos da natureza de "irmão" e "irmã", personificando-os e aludindo a uma harmoniosa relação entre essas figuras com o homem, além de descrevê-los em suas funções: "radiante cun grande splendore" – o sol; "clarete, preziose e belle" – a lua e as estrelas; "robusto e forte" – o fogo.

O processo de figurativização dos elementos da natureza auxilia na contemplação do poema e o modo como ele os descreve e permite ao leitor uma visualização bastante eficiente da relação harmônica. "A contemplação da beleza das criaturas, dos irmãos e irmãs, como manifestação do Criador é o que leva Francisco a expressar em poesia sua grande experiência mística. A expressão poética torna-se inseparável dessa experiência." (GHIRARDI, 2012)

Giotto di Bondone: o pintor

Do mesmo modo em que Francisco inaugura com seu poema o que hoje consideramos o início da Literatura italiana, Giotto di Bondone (1266 – 1337), supera com suas pinturas a arte bizantina da época e é considerado como o primeiro gênio do Renascimento italiano na produção pictórica. A temática religiosa era a mais utilizada neste período, tanto na poesia quanto na pintura, e o fator da humanização apareceu em ambos, na pintura, ainda, Giotto consegue avançar dando a elas um caráter tridimensional.

Gombrich assim salienta:

> Com métodos dessa espécie, um gênio que quebrou o sortilégio do conservadorismo bizantino pôde aventurar-se em um novo mundo e traduzir para a pintura as figuras realistas da escultura gótica. A arte italiana encontrou esse gênio no pintor florentino Giotto Bondone (c. 1267-1337) (2008, p. 201)

A vida de São Francisco compôs a temática de uma série de telas de Giotto, sua vivência, histórias e lendas fizeram parte da produção desse artista. O princípio da vida religiosa de Francisco foi retratada por Giotto na tela intitulada "Renúncia dos bens terrenos":



Figura 2: ver referência webgráfica

A vida religiosa de Francisco tem início com a sua renúncia aos bens materiais, filho de um comerciante rico da cidade de Assisi, ele recebeu educação voltada para os negócios mas após retornar ferido da luta com a cidade de Perugia, ele, ao invés de voltar para a vida ordinária e auxiliar os pais no negócio da família, decide atender ao chamado de Cristo, quando estava orando na Capela de São Damião. Segundo Francisco, o chamado dizia: "Vá Francisco, restaure a minha casa!"

A partir de então, Francisco entrega-se aos trabalhos como os necessitados, leprosos e animais. Faz voto de pobreza e começa a pregar sua doutrina. Funda a "Ordem os irmãos mendigos de Assis".

A tela de Giotto retrata o exato momento em que diante da igreja, Francisco se despe dos trajes e os entrega ao pai, em um ato de renúncia a vida passada e início do seu ministério, esse é o teor narrativo que possui a pintura. Já a tridimensionalidade surge com as figuras de fundo, que dão a dimensão do espaço, as casas representadas dos lados direito e esquerdo, como também o centro da pintura com um azul que dá profundidade. No plano dianteiro, temos a população que observa a ação de Francisco, bem como, seu pai recebendo as vestes, um bispo o cobre com o seu próprio manto. As cores claras e os gestos precisos remontam a narrativa proposta pela pintura.

Já na tela "O sermão dos pássaros", Francisco está acompanhado de um discípulo, seus trajes já evidenciam a escolha pela vida religiosa e as marcas que caracterizam a sua doutrina até os dias atuais.



Figura 3: ver referência webgráfica

Nessa tela, pode-se observar a movimentação com os gestos de São Francisco, seu discípulo e dos pássaros geram inovação para a pintura da época. Vale ressaltar que: "Na Itália, particularmente em Florença, a arte de Giotto modificara toda a ideia de pintura. A velha maneira bizantina pareceu, de súbito, rígida e obsoleta." (GOMBRICH, 2008, p. 212). Os tons terrosos, as cores das aves e a composição da natureza tentam capturar a forma realista da cena em que se apresenta.

Os aspectos de realidade alcançados por Giotto fundam uma nova configuração ao surgimento de uma nova perspectiva artística:

> A palavra renascença significa nascer de novo ou ressurgir, e a ideia de tal renascimento ganhava terreno na Itália desde a época de Giotto. Quando as pessoas desse período queriam elogiar um poeta ou um artista, diziam que sua obra era tão boa quanto a dos antigos. Giotto fora assim exaltado como um mestre que liderara um verdadeiro ressurgimento da arte; as pessoas queriam significar com isso que a arte de Giotto era tão boa quanto a daqueles famosos mestres cujas obras eram louvadas pelos antigos da Grécia e de Roma. (GOMBRICH, 2008, p. 223)

Desse modo, um novo olhar se estabelecia no campo das artes e o Renascimento, dentro dessa perspectiva, se volta para o humano, para o cotidiano para a sociedade da época, em substituição a uma submissão centrada na figura de um deus distante e centralizador, o homem passa a ser envolvido no processo da vida individual e social.

Considerações finais

San Francesco e Giotto são exemplos do fato de haver uma construção poética que exprime uma convergência estética e de inovação em períodos históricos, sociais, culturais e econômicos. Ambos inauguram tendências que serão, posteriormente, estudadas como destaque na poesia e na pintura. Cria-se um senso de realidade, uma busca pelo humano, pelo movimento, pela integração que era inédito para a época.

Os elementos da natureza antropomorfizados na poesia de Francesco em conjunção com o homem e a expressão humana e da natureza ganhando forma, dimensão e

movimento na pintura de Giotto, configuram-se em um dos maiores legados de evolução artística no período do Renascimento e que depois serviu de base para novas conquistas que se expandirem para as outras áreas de conhecimento do homem e do meio ambiente.

Desta forma, esse estudo pode auxiliar na continuação do projeto intitulado: "Transculturação e poéticas contemporâneas: traços identitários de Mato Grosso – Abordagem mitológica" (2016/2019), servindo de exercício para que se possa, no exame das produções mato-grossenses, a busca de uma evidência que configure o mesmo espírito de inovação ou transformação de uma época.

Referências bibliográficas

CHAUI, M. **Convite à Filosofia.** 12ª. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 28-31 e 160-163.

GOMBRICH. **A História da arte.** Tradução de Álvaro Cabral. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PAZZAGLIA, M. **Scrittori e critici della letteratura italiana.** 3. ed. Bologna: Zanichelli, 1997, v. 1.

RAMOS, C. (Org.) **Mitos: perspectivas e representações**. Campinas: Alínea, 2005.

Referências webgráficas

https://www.google.com.br/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.vittoriasacca.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F11%2Fcantico-delle-creature.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.vittoriasacca.it%2F%3Fp%3D2566&docid=BjeKzjgzZ6DSaM&tbnid=V6jnKYmYP30HZM%3A&w=497&h=720&bih=658&biw=1366&ved=0ahUKEwiZ3o3k3p7PAhWEH5AKHeYSAxIQMwgpKA0wDQ&iact=mrc&uact=8 – visitado em 20/09/16.

http://www.auladearte.com.br/historia_da_arte/giotto_francisco.htm#axzz4KnjHHMoe – Visitado em 20/09/16.

http://www.recandodasletras.com.br/teorialiteraria/4020813 - Visitado em 20/09/16.

https://pensador.uol.com.br/autor/sao_francisco_de_assis/biografia/ – Visitado em 20/09/16.

CONTO "PAI CONTRA MÃE" DE MACHADO E PINTURAS DE DEBRET E RUGUNDAS: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM TURMA DE EJA[53]

Lucila Tereza Rockenbach MANFROI
Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário de Sinop
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: Este trabalho, um relato de experiência, está dividido em três partes: na introdução, discorro sobre o desafio do professor se apropriar de teorias linguísticas e literárias para aprimorar sua prática; na sequência, conto resumidamente minha história pessoal de leitura e de professora na educação básica; por último, descrevo uma experiência de leitura literária a partir do conto "Pai contra mãe" de Machado de Assis e pinturas de Debret e Rugendas, realizada com alunos do 1ª ano do ensino médio/EJA (Educação de Jovens e adultos) da E. E. Nova Canaã, município de Nova Canaã do Norte – MT. Quando em 2015 alguns alunos do 1º ano do ensino médio/EJA afirmaram nunca terem lido um livro inteiro comecei a refletir. Principalmente porque sabia que a grande maioria tinha retornado aos estudos há quatro anos. E a escola o que tinha oferecido de leitura literária? Somente textos fragmentados do livro didático? Minha preocupação era: o que fazer para despertar o gosto/necessidade da leitura literária em jovens/adultos estudantes/trabalhadores? Como realizar a leitura literária em sala de aula se havia somente duas aulas por semana? A saída foi buscar textos mais curtos: contos, crônicas, poemas. Dentre as leituras literárias propostas, uma muito significativa foi o conto "Pai contra mãe" de Machado de Assis, que apresenta como objetivos sensibilizar e aprimorar o aluno para o senso estético e crítico, além de apontar possíveis caminhos para uma aplicação prática do letramento literário utilizando a sequência básica (motivação, introdução, leitura, interpretação), proposta por Rildo Cosson (2014). Além disso, o trabalho está pautado em Oliveira (2008, 2010), Rezende (2013), Rangel (2007), Magnani (2001) e Dalvi (2013). Enfim, por mais que os textos do escritor Machado de Assis sejam considerados "complexos", através da intervenção realizada, percebi que os alunos não só compreenderam a leitura, como também gostaram desta história tão bem escrita. Portanto, a conclusão que tiro destas sequências de atividades realizadas é que o bom texto pode mais facilmente atrair o aluno/leitor se ele for apresentado adequadamente.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria e prática; ensino da literatura; letramento literário.

ABSTRACT: *This work, an experience report, is divided into three parts: in the introduction, I talk about the teacher 's challenge to appropriate linguistic and literary theories to improve his practice; In the sequence, I count briefly my personal history of reading and teacher in basic education; Finally, I describe a literary reading experience from the story "Pai contra mãe" by Machado de Assis and paintings by Debret and Rugendas, carried out with students of the 1st year of high school/EJA (Youth and Adult*

[53] Este relato de experiência é fruto de um trabalho realizado na escola e solicitado pela professora Dra. Adriana Lins Precioso, na disciplina "Texto e ensino", do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop – MT.

Education) of E. E. "Nova Canaã", municipality of Nova Canaã do Norte - MT. When in 2015 some students in the first year of high school/EJA said they had never read a whole book, I began to reflect. Especially because knew that the vast majority had returned to school four years ago. And the school what did have offer literary reading? Only fragmented texts from the textbook? My concern was: what to do to awaken the taste/need of literary reading in young/adult students/workers? How to perform literary reading in the classroom if there were only two classes for week? The output was to search for shorter texts: short stories, chronicles, poems. Among the literary readings proposed, a very significant was the story "Pai contra mãe" of Machado de Assis, which aims to sensitize and improve the student for the aesthetic and critical sense, as well as to point out possible paths for a practical application of literary literacy using the basic sequence (motivation, introduction, reading, interpretation) proposed by Rildo Cosson (2014). In addition, the work is based on Oliveira (2008, 2010), Rezende (2013), Rangel (2007), Magnani (2001) and Dalvi (2013). Finally, as much as the texts of the writer Machado de Assis are considered "complex", through the intervention I realized that the students not only understood the reading, but also liked this story so well written. So the conclusion I draw from these sequences of accomplished activities is that good text can more easily attract the student/reader if it is presented properly.

KEYWORDS: Theory and practice; Teaching of literature; Literary literacy.

Introdução

Para um professor se constituir professor, que concilie teoria e prática, seja consciente, comprometido, que reflita sua prática (teoria), para transformá-la em algo significativo a seus alunos, não é "da noite para o dia", ou seja, leva tempo. Muitos "acertos" e "desacertos" estão presentes neste percurso. De acordo com Oliveira:

> Essa capacidade de atribuir sentido ao que faz enquanto faz, seja através da consciência prática seja através da consciência discursiva, sugere que não há simples oposição entre teoria e prática. Na verdade, teoria e prática estão estreitamente relacionadas, tendo em vista que, ao pensar sobre o que fazem as pessoas estão, simplesmente, teorizando sobre as suas práticas (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Nesse sentido, a teoria é constitutiva da prática. (OLIVEIRA, 2008, p. 101).

Desta forma para um professor modificar sua teoria/prática ele precisa repensá-la/readequá-la. Como? Partindo de um conjunto de atitudes: ler estudiosos/teóricos das práticas educativas; observar a teoria/prática de seus pares; refletir sobre sua própria teoria/prática, entre outras. Sabemos que tanto as teorias, quanto as práticas vão sendo modificadas com o decorrer do tempo-espaço. A teoria muito mais "rápida", pois teorizar é muito mais "fácil" que praticar. Portanto, um desafio para o ensino de língua portuguesa/literatura é a apropriação das teorias linguísticas e literárias por parte dos professores da educação básica, como aponta Oliveira:

> Graças a esse esforço, não há dúvida de que uma gama de conceitos, oriundos de várias áreas, especialmente da linguística teórica e aplicada, instalou-se no discurso do professor. [...] Na voz dos professores, o que se ensina agora são os gêneros textuais**,** sugeridos e explorados pelos livros didáticos, segundo uma perspectiva de letramento. [...] Esse discurso, embora revelador de que o professor fez ecoar a voz dos PCN, não se tem efetivado na prática do professor. [...] Na busca de uma apropriação que não se efetivou, o professor acaba desenvolvendo um trabalho intuitivo que mistura práticas tradicionais com um discurso pretensamente inovador, caracterizado por entendimentos equivocados. E não poderia ser de outra maneira! Como poderiam ter um entendimento claro e se sentirem seguros acerca desses novos *princípios se a própria Academia os* reconhece como tão complexos, sendo ainda foco de acirrados debates por parte de seus membros? Transformar 'saberes científicos' em 'saberes a serem ensinados' na práxis escolar não é um trabalho fácil! (OLIVEIRA, 2010, p. 326-327, grifos da autora).

Efetivamente o professor da educação básica tem muitas dificuldades de se apropriar das novas teorias. O discurso muda, mas a prática efetiva não, principalmente pelo fato de não compreendê-las bem, por serem estas bastante complexas, como bem destaca a autora citada.

Por mais "ultrapassada" ou "superada" que seja, todo professor tem uma teoria orientando sua prática. Esta teoria é tecida através da sua história pessoal, familiar, social, escolar, sua história de leitor, de profissional da educação... Por isso vou iniciar este relato de experiência contando resumidamente um pouco da minha história de leitura e de professora da educação básica. Após, descreverei uma experiência de leitura literária a partir do conto "Pai contra mãe" de Machado de Assis (1995), realizada com alunos do 1ª ano EJA (Educação de Jovens e adultos) da E. E. Nova Canaã em aulas de língua portuguesa/literatura do período noturno.

Um fio de história...

Alerto meu leitor: agora posso apenas relatar as impressões que ficaram em mim, mas que os acontecimentos puderam no momento vivido terem sido diferentes. O tempo se encarrega de mudar até como nos lembramos dos fatos, ou seja, em vários momentos de minha vida lembrei-me de maneiras diferentes de um mesmo fato. A memória é mesmo *"*uma faca de 'vários' gumes."

Sempre gostei de histórias, sobretudo as ficcionais. No Jardim de infância, gostava quando as irmãs religiosas (professoras) passavam *slides*[54] com imagens fixas, e liam ou contavam histórias. Os causos, contos sempre estiveram presentes em minha infância e adolescência, principalmente em casa. Como eu, minha irmã e minha mãe morávamos com meus avós maternos, recebíamos muitas visitas de tios e primos. Nas conversas sempre alguém contava uma história real ou inventada. Meus avós, especialmente meu avô, gostava de à noitinha sentar-se perto do fogão à lenha e contar histórias de assombração, de pessoas que morriam e voltavam, ou causos acontecidos com parentes, vizinhos, amigos.

[54] No início da década de 1980 não havia computadores nas escolas. Os *slides* eram parecidos com negativos de fotografias. Estes eram colocados em uma máquina que os projetava na parede. A progressão das imagens era realizada manualmente.

Se não me falha a memória quando cursava a segunda e terceira séries começou a circular na escola livros infantis. Acredito que eram chamados "livros voadores" ou "livros com asas". Vinham em sacolões e passavam de sala em sala para lermos. Lembro da leitura de dois deles, principalmente suas ilustrações: "Doroteia, a Centopeia" e "Maneco Caneco Chapéu de Funil".

Como minha mãe sempre trabalhou fora, e ainda lavava roupa de terceiros em casa, tinha pouca folga, mas se preocupava com nossos estudos. Algumas vezes aos domingos ou à tardinha lia ou contava histórias, principalmente bíblicas. Eu pedia muito a ela que repetisse a história do "filho pródigo". Neste período ela comprou dois livrinhos finíssimos: "Branca de Neve" e "O Alfaiate Valente", suas histórias e ilustrações estão bem nítidas em minha mente, tantas vezes os li. Conto de fadas lia na casa de uma tia do interior. Ela tinha vários livros deste gênero - e eram lindos! Bem ilustrados, detalhados, nada de histórias apressadas e resumidas... Foi importante ter dentro da família este incentivo pelas histórias orais e escritas... Porém, este gosto pelas leituras, pelas histórias, pelo mundo da imaginação, foi crescendo ou minguando dependendo da época e de outros fatores.

Na quinta série tive dificuldades em me adaptar, a sala era lotada, havia vários professores, cada um com uma metodologia. Minha primeira prova de inglês foi uma decepção, as seguintes não foram melhores. Tive de brincar menos e começar a estudar em casa, coisa que não fazia até então.

A pedido da professora de língua portuguesa escolhemos e compramos livros para lermos e trocarmos com os colegas durante o ano. Eu demorei uns dois meses para ler "O bom capeta" de Sofie R. Ségur, não que não gostasse, só achei o livro grande e queria brincar. Depois troquei de livro com uma colega, mas nunca acabei a leitura deste livro (não recordo o título). Em uma prova a professora cobrou o resumo do livro "de leitura não terminada", como não sabia seu final e outros detalhes, inventei. Não sei se a professora descobriu, já fiz esforço, mas não consigo recordar como acabou este episódio. Só se eu inventá-lo também...

Durante minha vida tive várias temporadas sem ler, sem animo para ler, sem ler coisas significativas... Vida a fora sempre me lembrei de que "reaprendi" a gostar de ler na sexta série. (E esta lembrança me impulsiona, me incentiva a recomeçar cada vez que desacredito ser capaz de ler-compreender). Isso graças a um professor de carne e osso... Presenciei várias vezes ele sendo severo com colegas de classe ao chamar-lhes atenção, mas para mim ele será lembrado, sobretudo, como o professor que me apresentava livros e me deu oportunidades de leitura. Ele levava livros diversos para a classe e emprestava-os para lermos em casa. Foi assim que descobri os livros da série Vaga-Lume da editora Ática. O primeiro que li foi: "As aventuras de Xisto", depois vieram: "Os barcos de papel"; "Éramos seis"; "Deus me livre"; "Os pequenos jangadeiros"; "Zezinho, o do dono da porquinha preta"; entre outros. De início o professor duvidou que eu lesse "tão rápido" os livros, mas quando percebeu que era mesmo uma paixão a primeira lida, me indicou outros. Ele nunca pediu resumos ou trabalhos dos livros. Não mediava as leituras para acompanhar nossos progressos ou dificuldades. Não tinha a concepção de que literatura se ensina. Apenas dava a mim e aos outros alunos a oportunidade de ler. Eu estava entrando na adolescência e estes livros correspondiam aos meus anseios de descobertas. Lia pelo prazer de ler.

Por mais que já tenha lido e discutido com colegas professores sobre essa literatura infantojuvenil tipo *best-seller* que eu lia e que ainda se lê na escola, somente agora, no Curso de Mestrado é que conheci uma dissertação de mestrado escrita na década de 1980, época em que eu era estudante do ensino fundamental, e que mais tarde foi transformado em livro: "Leitura, literatura e escola: a formação do gosto". Livro este, que critica e

desmistifica esse tipo de "literatura trivial" para adolescentes, como nos explicita a autora Magnani:

> As expectativas e preferências dos alunos refletem a complexidade das relações que envolvem sua formação enquanto leitor. Seu gosto traz marcas do aprendizado de leitura a partir da exposição, desde a mais tenra idade, aos produtos da indústria cultural. Num movimento de mão dupla, suas expectativas, já trabalhadas pelos meios de comunicação de massa, são sondadas pela e realimentadas na escola sob a máscara de uma suposta adequação ao seu gosto. E sob a aparência de democratização da cultura se justificam as investidas das ideologias: 'os livros não são os melhores, mas as crianças gostam...', tornando necessária sua oficialização pela escola. (MAGNANI, 2001, p. 65).

Quando nos mudamos para Nova Canaã do Norte-MT, em outubro de 1988, estava terminando a sexta série. Aqui procurei com ansiedade pelos livros da série Vaga-Lume, mas só havia um ou dois. Insisti algumas vezes com a professora de língua portuguesa para ela consegui-los, mas isso não foi possível. Iniciei a leitura de "O feijão e o sonho" de Orígenes Lessa, mas não consegui compreendê-lo e abandonei a leitura. Sem muito incentivo para a leitura, por iniciativa própria li alguns livros que havia na escola: "Os Anjos da Guarda em os Ossos do Capitão Tarmelão"; "No ano passado..."; "Sem olhar para trás"; "As regras do jogo" e outros dois de uma coleção de capa e contracapa azul da autora Ganymédes José.

Quando cursava a oitava série ou o primeiro ano do ensino médio (não recordo), encontrei numa gaveta de casa um livro envelhecido de capa preta, papel jornal, letra miúda (não sei de sua procedência, nem de seu fim. Não havia nem carimbo, nem assinatura de seu dono), com duas histórias: "Cinco minutos" e a "A viuvinha" de José de Alencar. Tive algumas dificuldades com a linguagem, mas finalizei a leitura. Gostei das histórias romanescas.

Estudei três anos de literatura no ensino médio (naquela época essa matéria era separada da língua portuguesa), e neste período poucas foram as indicações de leitura, nem mesmo líamos textos literários em sala de aula. Isso ocorreu provavelmente devido a escola, não possuir livros suficientes, o que, aliás, apesar de uma melhora significativa, continua ocorrendo nas bibliotecas escolares. Também não havia professor suficiente formado na área. Então, no período em que deveríamos ler obras da literatura brasileira, estudamos escolas literárias, suas características e momentos históricos. Ensino este, amplamente denunciado e criticado por pesquisadores do ensino da literatura como Dalvi (2013, p. 75): **"**Além da má formação pregressa, a aprendizagem engessada das 'escolas' literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor [...]."

Em casa, influenciada pela minha irmã - que emprestava livros de amigos - li vários *best-sellers* e outras literaturas de massa. Somente com o tempo (principalmente com o auxílio do curso de graduação em Letras), esta fase foi superada e substituída por textos literários mais "substanciosos" que corresponderem melhor às minhas necessidades e expectativas. Mesmo assim, não posso deixar de citá-los e considerá-los, pois foram, no seu devido tempo, úteis. No entanto, também não posso deixar de ressaltar o que conclui Magnani quando diz que o gosto se forma:

> Em decorrência disso, ressalta-se o óbvio: pode-se aprender a ler e a gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se formar o gosto. E mais: a passagem da quantidade para qualidade de leitura (vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem. (MAGNANI, 2001, p. 138).

Levando em conta o que assevera Magnani, posso afirmar que o meu "gosto literário" durante o período escolar poderia ter sido formado de outra maneira se a escola tivesse trabalhado literatura com textos criteriosamente selecionados e com metodologia adequada. Lembro que sozinha, sem auxílio de um mediador mais experiente, muitas vezes fiquei receosa de não conseguir compreender a literatura dita canônica, ou a contemporânea. Evitei muitas vezes estas literaturas por isso. Quanto um mediador, poderia ter facilitado e promovido avanços... Não estou querendo com isso julgar a escola ou professores. Apenas constatar que há "falhas", e que elas estão condicionadas a fatores estruturais dentre outros.

Quando comecei dar aulas na Escola Estadual "Nova Canaã", tinha apenas dezoito anos e nenhuma experiência. Apenas planos e vontade de ser democrática e competente, mas a escola é regida por uma força maior, que não corresponde aos nossos sonhos e anseios. Muitas vezes fui surpreendida por um sistema opressor e injusto. Repeti atitudes que na época em que era aluna abominava. O sistema muitas vezes nos engessa, e sem curso superior era mais difícil ter uma prática crítica e coerente. Tentava inovar, mas o fazia com muita insegurança, às vezes dava certo, às vezes não. A incerteza me atormentou muito, principalmente no início de minha vida como professora da educação básica.

No meu tempo de aluna sofri com a gramática normativa, descontextualizada. Gostava de ler e produzir textos. Via mais sentido em fazê-los do que completar os monótonos e repetitivos exercícios gramaticais. Mas, contradizendo toda esta "experiência" de estudante, nos primeiros anos como professora de língua portuguesa ensinava a gramática normativa descontextualizada. Sem refletir, sem conhecimento de como fazer diferente, repetia a prática de meus antigos professores do ensino fundamental e médio. Somente depois de iniciar a faculdade de Letras em 1997 (Unemat - Alta Floresta - MT), comecei a ter uma posição mais crítica e reflexiva sobre "o que" e "como" ensinava. Percebi também que não adiantava saber que gramática descontextualizada não era o melhor para os alunos, era preciso saber "como" ensinar de forma contextualizada, "como" ensinar tendo o texto como objeto de ensino. Para isso foi/é preciso muita teoria e prática.

No Curso de Licenciatura em Letras, além das teorias linguísticas e literárias, entrei realmente em contato com a tradição literária. Conheci obras da literatura universal e brasileira. Tive enorme dificuldade para compreender e interpretar vários textos literários e teóricos, mas acredito que a necessidade, o gostar de ler foi/é fundamental para eu superar muitos obstáculos. Este gosto/necessidade pela leitura me acompanhou quase sempre, o que mudou foi "o que" lia/leio e "como" lia/leio. Minha história de leitura me ensinou sobretudo a oferecer e mediar oportunidades variadas de leituras para meus alunos. Mas isso também não aconteceu de uma hora para outra. Foi/é um processo de letramento contínuo. Nada está pronto e acabado. Tudo é processo.

Essa necessidade de me apropriar cada vez mais das teorias linguísticas e literárias é que me fizeram buscar o Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), pela Unemat-Sinop. Espero aprender muito, suprir lacunas de formação. Especialmente as que se referem às teorias didático-metodológicas do texto literário, ou seja, às metodologias de ensino do texto literário, pois, não tive disciplinas/leituras sobre isso nos cursos de Licenciaturas e Especialização que frequentei. Só depois de muita teoria e prática, muitos

"erros" e "acertos" é que estou aprendendo/compreendendo o que talvez meus professores de português, e muitos outros, não tiveram oportunidade de aprender: que literatura se ensina e maneiras de ensiná-la. Para formar um sujeito-leitor não basta disponibilizar o livro, é preciso mediar as leituras, ou seja, acompanhar os progressos e dificuldades de leitura dos alunos.

Uma experiência de leitura literária

Quando em 2015, alguns alunos do 1º ano ensino médio/EJA (Educação de Jovens e adultos), da E. E. Nova Canaã (cidade de Nova Canaã do Norte-MT), afirmaram nunca terem lido um livro inteiro comecei a refletir. Primeiro - sabia que a grande maioria deles havia retornado aos estudos há quatro anos. E a escola o que tinha oferecido de leitura literária? Somente textos fragmentados do livro didático? Segundo - havia lecionado língua portuguesa no ano anterior para muitos deles e tínhamos adquirido o hábito de retirar livros da Biblioteca Escolar (BE) para leitura. Terceiro - apesar de lecionar há mais de quinze anos, era meu segundo ano de trabalho com turma de Jovens e adultos. Clientela com características muito diferentes de crianças e adolescentes com a qual eu estava familiarizada.

Minha preocupação era: o que fazer para despertar o gosto/necessidade da leitura literária em jovens/adultos, estudantes/trabalhadores? Dois deles ainda com desafios de alfabetização, com dificuldades de ler e compreender informações simples. Muitos querendo ler e escrever somente textos de "gêneros práticos", do dia a dia. Como realizar esta leitura em sala de aula se havia somente duas aulas por semana? Sobre a pressa, velocidade da vida contemporânea que afeta diretamente a escola, e a fruição do texto literário assinala Rezende:

> Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola - que vejo -, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p. 111).

Por acreditar ser possível um trabalho efetivo com o texto literário, comecei tendo uma conversa informal sobre a importância da ficção/literatura para a vida do ser humano e convidei-os para continuar a prática do ano anterior: retirar livros emprestados da BE. A grande maioria aceitou o convite, como já o haviam feito no ano de 2014. Muitos quiseram levar textos infantojuvenis para ler junto com os netos. Alguns optaram em retirar livros de poemas. Outros se aventuraram em romances: "O Menino do engenho", "A moreninha", "Vidas Secas", "Senhora", entre outros. Alguns alunos afirmaram não querer "romances", pois não gostavam de histórias "água com açúcar", ou seja, o termo romance para eles era sinônimo de histórias de amor com final feliz. Aproveitei o ensejo, para desfazer o mal entendido. Dei dicas, orientações, mas deixei a escolha livre.

Combinamos prazos de devolução e fizemos disso uma prática: a cada quinze, vinte dias íamos emprestar livros na BE para ler em casa. No dia do empréstimo, reservava sempre um tempinho, para começar a leitura em sala de aula. Muitos alunos devolviam os livros lidos e emprestavam outros; alguns diziam querem terminar o que estavam lendo;

uma minoria, não retirava livros dizendo não ter tempo. Mesmo insistindo com estes, muitas vezes não consegui bons resultados.

Nas aulas, conversava informalmente como estava a leitura extraclasse. Estavam conseguindo ler? Compreender? Quais as dificuldades? Ouvia os depoimentos: "O livro é muito bom!"; "Não estou entendendo nada."; "Muito difícil!"; "Não li ainda, estou trabalhando muito esses dias."; "Minha neta leu para mim."; "Li e agora minha filha ou nora estão lendo.". Orientava no que fosse possível.

Enquanto realizavam a leitura dos livros escolhidos em casa, em sala de aula propunha, além da leitura e escrita de outros gêneros textuais, a leitura de textos literários. Que conforme alerta Rangel (2007), o texto literário anda sumindo cada vez mais dos livros didáticos e consequentemente, das aulas de português/literatura (especialmente no ensino fundamental, mas que pode ser estendido também ao ensino médio), dando cada vez mais lugar a outros gêneros textuais:

> Por todos os motivos já referidos, a relação entre a literatura e o livro didático tem sido das mais difíceis, no Brasil. [...] as dificuldades não são recentes, muito embora possamos dizer que as coisas tenham piorado, desde que as novas orientações para o ensino de língua materna vêm apregoando o trabalho com a diversidade de gêneros e tipos de textos. Afinal, ainda que não tenha sido esta a intenção original, o imperativo da diversidade de gêneros e tipos (um dos critérios da Avaliação oficial do LDP) tem significado, muitas vezes, o abandono do texto literário – antes praticamente solitário, no LDP e na sala de aula de língua materna – em favor dos demais. Num contexto como este, o velho hábito de não contemplar o que o texto literário tem de próprio, quando confrontado com os outros, só tem feito aumentar o esquecimento da literatura e a sensação, cada vez mais disseminada, de que é 'difícil' ou mesmo 'impossível' para o ensino fundamental. (RANGEL, 2007, p. 132-133).

De uma coisa estava certa: mesmo não conseguindo ler com os alunos um livro literário inteiro em sala (a dificuldade além do tempo curto, era a BE não possuir exemplares do mesmo livro), a saída foi buscar textos mais curtos: contos, crônicas e poemas. Assim, lemos o poema "Língua Portuguesa" de Olavo Bilac, fazendo um paralelo com a crônica "A língua portuguesa" de Lygia Fagundes Telles. Também realizamos a leitura do poema "O homem; as viagens" de Carlos Drummond de Andrade. Comparando a finalidade e a linguagem do poema (subjetiva, figurada, pessoal); aos objetivos e a linguagem de uma notícia (grosso modo: "objetiva", "literal", "impessoal").

Uma leitura literária muito significativa para eu e os alunos foi o conto "Pai contra mãe"[55] de Machado de Assis (1995), que relatarei aqui sinteticamente. Havíamos lido e

[55] O conto "Pai contra Mãe" é uma narrativa em terceira pessoa ambientada no Rio de Janeiro nos tempos da escravidão. O protagonista Cândido Neves torna-se um caçador de escravos fugidos depois de não ter sucesso em nenhuma outra profissão. Casa-se com Clara e vão morar juntos com tia Mônica. Tempos depois Clara engravida. Neste mesmo período os problemas financeiros se agravam, principalmente porque a captura de escravos fugidos escasseia e Neves não arranja profissão regular. Tia Mônica cogita de levarem o filho que iria nascer à Roda dos enjeitados... A situação piora quando são despejados por causa de atrasos no aluguel. Tia Mônica arranja uns cômodos de favor para os três. O bebê nasce: um menino. Não encontrando saída para a miséria em que vivem o próprio Cândido Neves resigna-se a levar o filho recém-nascido até a Roda dos enjeitados. Entretanto no caminho avista uma escrava fugida que há dias estava à procura devido à boa recompensa. Deixando o filho aos cuidados de um farmacêutico vai atrás da escrava, Arminda. Conseguindo capturá-la esta lhe suplica compaixão, pois está grávida. Neves ignora os rogos de Arminda e a leva ao seu

debatido em aulas anteriores, textos da esfera jornalística sobre as temáticas: preconceito racial e pobreza. Então o conto que leríamos a seguir tinha, grosso modo, a temática da escravidão e da pobreza. O que nos serviu de certa forma de MOTIVAÇÃO, termo utilizado por Rildo Cosson (2014)[56], em sua "Sequência Básica". Desconhecia a proposta do letramento literário pensada por Cosson na época, mas sabia que não se inicia a leitura de um texto, seja ele literário ou não, sem "preparar o terreno" antes da leitura, sem instigar para o ato de ler, sem observar o que os alunos já sabem, não sabem sobre o que será lido.

Em seguida, apresentei o autor do conto: Machado de Assis. Li uma breve biografia e contextualizei em poucas palavras a época em que viveu. Apresentei o livro de onde foi extraído o conto: "A cartomante e outros contos". Então expus para os alunos o título do conto: "Pai contra mãe" e solicitei que levantassem hipóteses sobre a possível história a ser narrada. Uma espécie de pré-leitura do texto, isto é, a leitura prévia antes do texto. As hipóteses levantadas pelos alunos não conseguiram dar conta do que se tratava o texto, o que já era esperado neste caso em específico, pois somente depois de ler o conto, com as inferências, podemos chegar a uma conclusão sobre o título. Aqui também, sem o saber, utilizei o que Cosson (2014), chama de INTRODUÇÃO, que é a apresentação do autor e do livro, assim como outros aspectos da obra como a capa, o título, etc.

Cópias do conto foram distribuídas. Na sequência, conversei com os estudantes sobre qual seria a melhor forma de leitura do conto. Eles solicitaram minha leitura oral para a classe. Alegando que entenderiam melhor se eu lesse. Já havia me preparado para isso. A linguagem rebuscada de época, a presença de sintaxe indireta, etc, dificultaria a leitura oral realizada por alunos não familiarizados, o que desmotivaria e comprometeria o entendimento de todos. Além disso, havia na classe dois alunos que teriam dificuldades de decodificação caso fossem ler sozinhos em silêncio. Ficariam excluídos. Por isso prontamente me dispus a fazer a leitura oral.

Fomos lendo trecho por trecho e, interrompendo a leitura nos momentos em que havia dificuldades de compreensão para dialogar. Também interrompemos a leitura algumas vezes para fazer previsões do que poderia acontecer a seguir, depois discutimos se as previsões ocorreram ou não.

Sem ter concluído a leitura, na aula seguinte apresentei *slides* com obras de Johann Moritz Rugendas e Jean Baptiste Debret sobre a escravidão negra no Brasil, relacionando-as a trechos do conto de Machado. De Rugendas foram as seguintes obras: "Negros no fundo do porão [O Navio Negreiro]"; "Desembarque"; "Mercado de Negros"; "Castigo Público"; "Castigos Domésticos"; "Capitão do Mato". De Debret: "Mercado da Rua do Valongo"; "Escravo com máscara de flandres"; "Castigo imposto aos negros"; "Negros vendedores de aves" (ver referências webgráficas). Os estudantes ficaram impressionados com as imagens das peças utilizadas para a tortura dos escravos negros.

> A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. [...] um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. [...]

---

dono, e lá, diante de Cândido e de seu Senhor, ela aborta. Cândido recebe o pagamento e volta para casa com seu filho.

[56] Rildo Cosson propõe na "Sequência Básica" de trabalho com o texto literário os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

> O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com haste grossa também à direita e à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. [...] Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado. (MACHADO, 1995, p. 35).

Além das obras de Debret e Rugendas, exibi *slides* de fotografias da "roda dos enjeitados" (ver referências webgráficas), artefato citado no conto de Machado. O que foi muito útil, pois os alunos desconheciam tal objeto. "Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à roda dos enjeitados." (MACHADO, 1995, p. 38-39).

Os textos multimodais foram imprescindíveis para o entendimento do conto. Auxiliaram na compreensão do contexto da escravidão e na sensibilização quanto à crueldade praticada contra os escravos. A maioria dos alunos disse nunca ter visto imagens dos objetos de tortura usados na época da escravidão negra no Brasil. Ficaram indignados com as atrocidades. Sem o saber, novamente estava utilizando um recurso proposto por Cosson (2014). As ilustrações, os *slides*, funcionaram como um "intervalo", ou seja, a realização de uma atividade durante a leitura que auxilia na compreensão do texto que está sendo lido.

Após concluir a leitura, muitos alunos disseram que foi um acerto requererem a minha leitura oralizada, que se fossem solicitados para lerem sozinhos não teriam o entendimento que tiveram. Para finalizar fizemos uma roda de discussão e debatemos vários aspectos do conto: a posição ora "neutra", ora parcial, ora irônica do narrador; as personagens, suas características e motivações; o porquê da personagem Arminda (escrava fugida), não ter sua história detalhada como do personagem Cândido Neves (pegador de escravo fugido); o contexto da escravidão; a preocupação do narrador em denominar lugares e ruas de então (para dar a impressão de realidade); o final, que nenhum aluno suspeitava, mas que consideraram coerente com a construção da narrativa. Ainda na pós-leitura retomamos a discussão do título, que pôde agora ser interpretado adequadamente.

Conclusão

Por mais que os textos do escritor Machado de Assis sejam considerados "complexos", através das intervenções realizadas percebi que os alunos não só compreenderam a leitura, como também gostaram desta história tão bem escrita. Portanto, a conclusão que tiro destas sequências de atividades com este texto literário é que o professor precisa acreditar/investir no texto literário e no aluno, ou seja, o bom texto pode mais facilmente atrair o aluno/leitor se ele for apresentado adequadamente. E o aluno, pode se tornar um sujeito-leitor se for bem mediado em suas leituras.

Enfim, o ensino da literatura necessita ser acompanhado/mediado para acontecer de forma produtiva, ou seja, a escola, o professor, precisa proporcionar ao aluno o prazer/necessidade da descoberta do texto literário, pois isso amplia o seu universo simbólico e contribui para sua formação humana, crítica, ética e estética. Sem esse auxílio o estudante poderá se tornar mais uma "presa fácil" das ideologias que o coisificam.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Machado. Pai contra mãe. In: ASSIS, Machado. **A cartomante e outros contos**. São Paulo: Moderna, 1995. (Coleção Travessias).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2 ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia. et al. (Org.). **Leitura de Literatura na escola.** São Paulo, SP: Parábola, 2013.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: a formação do gosto.** 2ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2001.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Nº 2, v. 10. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações.** Natal/RN: EDUFRN, 2008.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: 'Os amores difíceis'. In: PAIVA, Aparecida. et al. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia. et al. (Org.). **Leitura de Literatura na escola.** São Paulo, SP: Parábola, 2013.

Referências webgráficas

A RODA DOS EXPOSTOS. Disponível em: http://www.leme.pt/imagens/portugal/almeida/vila-de-almeida/0011.html. Acesso em: 15 set. 2015.

ASSIS, Machado de. Disponível em: http://image.slidesharecdn.com/machadodeassis-120822132350-phpapp02/95/machado-de-assis-e-seu-dom-casmurro-3-728.jpg?cb=1345642941. Acesso em: 15 set. 2015.

DEBRET, Jean Baptiste. **Castigo imposto aos negros.** Disponível em: http://ensinarhistoriajoelza.com.br/wp-content/uploads/2016/02/negros_-com-colar-de-ferro_Debret_283a.jpg. Acesso em: 15 set. 2015.

DEBRET, Jean Baptiste. Disponível em: http://image.slidesharecdn.com/jean-baptiste-1222121790081105-9/95/jean-baptiste-3-728.jpg?cb=1222096522. Acesso em: 15 set. 2015.

DEBRET, Jean Baptiste. **Escravo com máscara de flandres.** Disponível em: *http://1.bp.blogspot.com/_lOSe7CxJx6Q/SXk0VwNuV9I/AAAAAAAAAe4/ND7Rzwfs7v4/s400/debret-2.jpg*. Acesso em: 15 set. 2015.

DEBRET, Jean Baptiste. **Mercado da Rua do Valongo.** Disponível em: http://3.bp.blogspot.com/-bfRNbuHum-

k/VU9UuF55cbI/AAAAAAAAQTw/oT4NoVYZ5-k/s1600/achado-para-nao-ser-01.jpg. Acesso em: 15 set. 2015.

RODA DOS ENJEITADOS. Disponível em: http://todoscontraapedofilia.ning.com/photo/roda-dos-enjeitados. Acesso em: 15 set. 2015.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Capitão do Mato.** Disponível em: http://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/001324028019.jpg. Acesso em: 15 de setembro de 2015.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Castigo Público.** Disponível em: http://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/002278012019.jpg. Acesso em: 15 set. 2015.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Castigos Domésticos**. Disponível em: http://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/002278013019.jpg. Acesso em: 15 set. 2015.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Desembarque.** Disponível em: http://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/001396044019.jpg. Acesso em: 15 set. 2015.

RUGENDAS, Johann Moritz. Disponível em: http://image.slidesharecdn.com/apresentao1-130921203626-phpapp01/95/rugendas-e-debret-retratos-da-escravido-no-brasil-4-638.jpg?cb=1379795915. Acesso em: 15 set. 2015.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Mercado de Negros**. Disponível em: http://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/007754001019.jpg. Acesso em: 15 set. 2015.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Negros no fundo do porão [O Navio Negreiro].** Disponível em: http://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/007753001019.jpg. Acesso em: 15 set. 2015.

DE ENSINO DE LITERATURA À EDUCAÇÃO LITERÁRIA: O TEXTO LITERÁRIO NO CENTRO DA AULA

Marli CHIARANI
Luciney Rosa SUR
Márcia do Socorro Coêlho de OLIVEIRA
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: Neste artigo, apresentam-se reflexões acerca do lugar secundário que, em geral, cabe aos textos literários em razão da concepção pragmática que domina as aulas de leitura. O objetivo principal é chamar atenção para a importância do papel do professor para a alteração dessa realidade, que compete a ele ter conhecimento e sensibilidade para colocar o texto literário no centro das aulas de Literatura e, assim, promover aulas de leitura que preparem melhor o aluno para ler bem todos os outros discursos sociais. Essas formulações têm fundamentação, principalmente em Zilbermann(1988), Solé (1998), Colomer (2007),Cosson (2009) e Rouxel (2013). Discorre-se sobre estratégias para promover a educação literária e os benefícios dessa para a formação humana e, ao final, apresenta-se uma proposta de letramento literário, metodologia proposta por Cosson(2009) que promove a educação literária, terminologia adotada por Colomer (2007).

PALAVRAS-CHAVE: literatura; educação literária, professor.

ABSTRACT: *In this article, we present reflections about the secondary place which, in general, it is up to the literary texts due to pragmatic design that dominates the reading lessons. The main purpose is to attract attention to the importance of the role of the teacher to changing this reality, racing the he knowledge and sensitivity to place the literary text in the center of the school of Literature and thus promote reading lessons to prepare better the student to read all the other social discourses. These formulations have reasons, mainly in Zilbermann (1988), Solé (1998), Colomer (2007), Cosson (2009) and Rouxel (2013). It is about strategies to promote literary education and the benefits of this to the human formation and, in the end, presents a proposal for literacy, literary methodology proposed by Cosson (2009) that promotes literary education, terminology adopted by Colomer (2007).*

KEYWORDS: *literature*; *literary education*, *teacher*.

1 Introdução

A importância do trabalho com o texto literário é reconhecida pelos documentos oficiais, defendida por pesquisadores e professores, mas, na prática, sabe-se que a sua presença não é expressiva como a almejada, visto a leitura para fins pragmáticos dominar a maior parte das atividades de leitura no espaço da sala de aula; e quando da ocorrência da aula de Literatura, não é o texto literário o protagonista da aula.

Nesse sentido, há que se referir a necessidade de mudança de conduta dos professores quanto à proposição de práticas de leitura, oportunizando espaço, nas aulas de Literatura, para a leitura do texto literário, dado o que se observa nas palavras de Todorov, ao fazer referência ao perigo que ronda a Literatura, ser o modo como ela tem sido

oferecida em todos os níveis escolares, pontuando que "o perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária" (TODOROV, 2009, p.10).

Com o objetivo de contribuir para esta mudança de postura nas aulas de Literatura, propõe-se, neste artigo, apresentar breve retrato das aulas de Literatura em diferentes tempos, discorrer sobre as mudanças implicadas na transição de aulas de Literatura para educação literária, refletir sobre o papel do sujeito professor na educação literária, explicar o letramento literário, além de apresentar uma proposta de sequência expandida, possível de ser aplicada a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, com vistas ao letramento literário.

Cândido (2004) expõe que "A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (p. 180). Portanto, o professor não deve negligenciar o trabalho com o texto literário em sala. Se não sabe como explorá-lo, há meios de aperfeiçoar os caminhos para tal. É preciso reconhecer e pedir ajuda aos livros que expressam propostas de letramentos bem sucedidas, experiências que transformaram realidades. Cosson, Solé, Colomer e Rouxel são bons guias, para começar.

2 Breve Retrato das Aulas de Literatura

Por muito tempo, coube à Literatura ser o "eixo vertebral" do ensino linguístico, da formação moral, promotora da consciência acerca da cultura com raízes clássicas greco-latinas e, a partir de meados do século XIX, também reunir as manifestações próprias de cada nação, vinculando-se aos propósitos identitários das diferentes nacionalidades. Essa variedade de funções, porém, não garantiu a prática da leitura literária nas aulas ou, quando realizada, que os textos oferecidos fossem adequados ao interesse e capacidade dos alunos (COLOMER, 2007).

Para as séries iniciais, havia o cuidado em se oferecer livros que atendessem à preocupação com a instrução moral; já para a etapa secundária, o modelo predominante era um aprendizado prático que favorecesse a criação de discursos orais e escritos, ou seja, os textos literários eram estudados como referencial a ser imitado, fragmentos tomados como citações de autoridade e atenção voltada aos recursos expressivos empregados.

Ainda no século XIX, conforme aponta Colomer (2007), ocorreu a troca desse padrão de ensino de Literatura pelo estudo da história da literatura. Assim, fixou-se, como expediente para estudo, a cronologia literária, apresentando-se textos representativos de cada movimento, determinando que os alunos identificassem nestes as caraterísticas estudadas. Esse modelo "se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. [...] A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária" (COSSON; PAULINO, 2009, p. 71-72).

Essa mudança, como os autores ratificam, também não possibilitou ao aluno a leitura literária, a experiência com o texto, a fruição como se considera que seja o adequado nas aulas de literatura. O texto literário, portanto, não é o elemento principal das aulas de literatura.

Já em meados do século XX, a constatação de que os alunos deveriam ter acesso a obras completas, a bibliotecas, estreitar laços com as obras passou a ser adotado como fundamental e necessário; mas, mesmo com o aumento do número de alunos e tempo de permanência nas escolas, não se alcançou o resultado almejado, admitindo-se o fracasso leitor destas gerações da sociedade pós-industrial.

Esse resultado pode assim ter se desenhado porque, como expõe Colomer (2007, p.35), "o objetivo real e prioritário da nova escola obrigatória foi simplesmente o de ensinar a ler." Também aponta que os professores demonstravam preferência a trabalharem com textos informativos, mais fáceis de entender se comparados com as sutilezas das leituras literárias. Somado a isso, o entendimento de muitos pais que consideravam a literatura como recurso ao devaneio e próprio de grupos sociais que não apresentavam necessidade de trabalhar para ganhar a vida. Assim, era preciso dominar a escrita para colocar-se rapidamente no mercado de trabalho.

Esse entendimento relativo à finalidade para a qual se aprende a ler está amparado também no exposto por Zilberman, ao afirmar, sobre a ausência do texto literário nas aulas, que "o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer" (1988, p. 111). Assim, próximo ao final do século XX, deu-se maior espaço às teorias linguísticas que passaram a defender uma formação linguística com ênfase na reflexão sobre a produção oral e a escrita. E, mesmo que adiante se defendesse a proposta comunicativa do ensino da língua e da literatura, isso não se concretizou pela dificuldade de professores em organizarem globalmente suas aulas; desse modo, priorizando o ensino da língua e deixando cada vez mais ausente das aulas a literatura (COLOMER, 2007).

Não há, infelizmente, entre os professores o entendimento de que "a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais" (COLOMER, 2007, p 36). Não há empenho expressivo para colocar o texto literário no centro das aulas de literatura; e enquanto não se abandonar o cômodo, facilitado e superficial recurso de se ensinar a cronologia literária, o vigor, a beleza e a riqueza do texto literário deixarão de ser socializados a quem de direito são.

3 De Ensino de Literatura à Educação Literária

Uma vez apresentadas as condições (ou a falta delas) de manejo do texto literário nas aulas de Literatura, observam-se crescentes pesquisas e publicações no sentido de promover o protagonismo do texto literário nas aulas; a saber: em vez de falar de Literatura, trazer a Literatura para a aula, ou seja, o texto literário deve ser o elemento central das aulas, o que representaria na prática, o exposto por Colomer (2007), para justificar a alteração de ensino de Literatura para educação literária.

Esta nova forma de nomear, segundo a autora, não pretende transgredir o discurso estabelecido sobre as obras, mas envolver as novas gerações no campo do debate permanente sobre a cultura, levando ao confronto e interpretação das ideias que a configuram. Busca, pois, "desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo. O aprendizado, então, se concebe centrado na leitura das obras" (COLOMER, 2007, p 29).

Portanto, pretende a negação da função utilitária da Literatura que, tradicionalmente, é apresentada pelo livro didático, orientando para: leitura, texto e exercícios; como expõe Zilberman (1988) ao dizer do pragmatismo que orienta o ensino de Literatura. Assim, quando o texto literário está presente, ele não é explorado em sua natureza artística; não é observado sob as diferentes possibilidades de entendimento que oportuniza. Esse texto, normalmente, é selecionado com objetivo distinto que o da leitura de fruição propriamente. Talvez o tenha sido para estudar categorias gramaticais, resolver exercícios de entendimento de texto e treino ortográfico.

Defendendo a importância de o leitor estar em contato com a obra literária, Matos (1987, p.20) considera que "o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões".

Esse entendimento compartilha com o de Colomer (2007, p.30) ao discutir sobre o que compete à escola: "(...) já que o que a escola deve ensinar, mais do que a "literatura", é "ler literatura"", em que se observa, também, a defesa da experiência de leitura do texto literário. Porém, para que a experiência da leitura literária se concretize, a escola e o professor precisam estar atentos às suas responsabilidades quanto aos procedimentos a adotar no sentido de favorecer o desenvolvimento da experiência estética. É preciso, nesse sentido, "dar prioridade às atividades de prática da leitura e oferecer os conhecimentos a partir das necessidades geradas por essa prática" (p.39).

Bronckart (1997) citado por Colomer (2007, p.31), defendendo o valor formativo da educação literária, afirma que seu objetivo inicial é "o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem".

Na sequência, considera que "o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural" (p . 31). E em terceiro lugar, "o ensino da literatura pode reformular a antiga justificativa sobre sua idoneidade na formação linguística" (p.32). Logo se observa que estes objetivos só poderão ser alcançados quando o texto literário for, de fato, o elemento central das aulas de Literatura; havendo então a possibilidade de se promover a educação literária.

Nesse sentido, Colomer (2007, p.62) expõe com clareza que "a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo".

Portanto, pela possibilidade de projeção que o encontro com o texto oportuniza, a literatura amplia a capacidade de compreensão do mundo e de si mesmo. Acerca dessa experiência literária, Cosson (2011) reitera seu valor declarando que ela faz mais que permitir saber da vida pela experiência do outro. Ela permite vivenciar essa experiência, ou seja: "a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto leitor e do escritor" (COSSON, 2011, p.17). Ele destaca o papel da escola quanto à educação literária, entendendo-a como "uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipos e valor muito variáveis" (p.68), cujas portas de acesso compete à escola mostrar.

4 O Sujeito Professor

É inegável a importância do sujeito professor na promoção do progresso da competência literária, devendo o conjunto deles apresentar unidade de ação nas escolas, independente de série ou idade em que os alunos se encontram, já que o objetivo final de todos, em tese, deveria ser o de contribuir para que quando estes não mais estiverem na escola tenham adquirido meios de fazerem com eficiência a leitura literária (COLOMER, 2007).

A autora destaca ser fundamental, para que se alcance esse progresso, "dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros" (COLOMER, 2007, p. 64) A partir do exposto, confirma-se, pois, a relevância do sujeito professor nesse

processo. É ele quem deve estar atento, é a ele que compete aproveitar e/ou criar as condições para que a aproximação com o universo da leitura se concretize.

A autora dá ênfase à necessidade de se "oferecer um tempo de prática leitora na sala de aula ou na biblioteca escolar para que os alunos exercitem as habilidades de rapidez, concentração, autocontrole, etc. implicada no ato da leitura" (p.65). Essa afirmativa justifica-se por ser imperativo aprender sobre os modos de ler e esses modos, as estratégias, as dinâmicas empregadas partem da sensibilidade e cuidado do professor com vistas à formação de leitores literários.

Isabel Solé considera a leitura compartilhada um expediente favorável nesse caminho em busca de aprender a ler melhor, de reconhecer marcas para o melhor aproveitamento do texto e modos de interpretação, que as orientações do professor no sentido de apontar que estratégias utiliza para explorar o texto, bem como em que indicadores se baseia também devem ocorrer. No entanto, isto não é suficiente. Segundo ela, "os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos" (SOLÉ, 1998, p. 117).

Para que essas ações, no entanto, sejam possíveis aos alunos, elas dependem, em boa medida, da sensibilidade do professor de Literatura para captar os acontecimentos e os problemas que envolvem a sociedade, visto a própria Literatura ser um fenômeno social (PAULINO E COSSON, 2004). Prosseguem afirmando que para que ela "desperte a atenção do aluno, ela precisa estar vinculada com a vida, pois, literatura é efetivamente vida" (p.68), competindo ao professor estabelecer relações a partir do texto que possibilitem ao aluno a leitura de mundo pelo viés da Literatura, ou seja, reitera-se, outra vez, o papel fundamental do professor no sentido de fazer o texto literário emergir toda a força e beleza que lhe tece.

Mas, para isso, o professor deve assumir-se efetivamente como leitor, demonstrar facilidade em estabelecer vínculos ou associações entre obras e realidade; desse modo, com a sua postura e atitude será exemplo para o que Michéle Petit (2002) citada por Rouxel (2013, p.72) afirmou: "A leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina".

No entanto, importa citar Colomer (2007) mais uma vez lembrando sobre a importância de um corpus de procedimentos a ser planejado e efetivado em prol dessa transmissão, de se alcançar a educação literária, pois, segundo ela, os alunos "não saltarão de repente de um tipo de corpus a outro. Podem ficar deslumbrados, isso sim, ante o desempenho entusiasmado do professor e de seus recursos para interpretar um texto; mas essa admiração não passará, sem mais nem menos, a capacidade de análise do adulto para a autonomia da fruição do aluno."

O professor como bom leitor terá, certamente, maior sensibilidade para com a questão da leitura literária. Da sua experiência de leitor, buscará com mais facilidade, mais força e entusiasmo para "reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura" (ROUXEL, 2013, p.164)

5 Letramento Literário no Ensino Fundamental: Uma Proposta Didática

O letramento literário consiste de uma proposição de etapas de trabalho, denominadas por sequência básica e sequência expandida (COSSON, 2012). Na básica, os passos são: motivação, leitura, introdução e interpretação.

A motivação é o primeiro passo, e consiste em preparar o aluno para entrar no texto; o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. A

introdução é a apresentação do autor e da obra e, independentemente da estratégia utilizada para isso, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos seus alunos.

O terceiro passo é a leitura do texto em si, e a interpretação constitui-se das inferências para se chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e contexto. Cosson aponta como importante, na interpretação, que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizá-la, possibilitando o diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

A sequência expandida contempla (após a primeira interpretação) a contextualização, uma segunda interpretação e a expansão, que busca destacar a possibilidade de diálogo que toda obra articula com textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores. É um trabalho essencialmente comparativo.

Para a contextualização, Cosson (2012) considera as seguintes possibilidades:

- teórica – ideias que sustentam ou estão encenadas na obra;
- histórica – época que ela encena ou o período de sua publicação – relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente;
- estilística – estilos de época – buscar analisar o diálogo entre obra e período, mostrando como uma alimenta o outro;
- poética – estruturação e composição da obra, e quais os princípios de sua organização;
- crítica – análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma;
- presentificadora – busca a correspondência da obra com o presente da leitura – ver a atualidade do texto;
- temática – definição de tema ou temas expressos na obra.

Segundo o autor, para que o letramento literário tenha possibilidades de se concretizar, é preciso, pois, que se tenha um conjunto sistematizado de atividades devidamente elencadas, cada uma com um propósito claramente definido. Cada uma destas etapas participa para promover o devido espaço ao texto literário nas aulas de Literatura.

Apresenta-se, a seguir, uma proposta de trabalho com sequência expandida elaborada para ser aplicada a alunos de oitavos anos de ensino fundamental com a obra Assassinato na Literatura Infantil de João Carlos Marinho, do gênero romance infanto-juvenil.

4 Proposta de trabalho com sequência expandida

Duração: 20 aulas



Ficha
Idade: de 10 a 13 anos
Editora: Global

Autor: João Carlos Marinho
Ilustrador: Camila Mesquita
Páginas:128
Data de Edição: 2005

- **1.ª ETAPA => MOTIVAÇÃO**:
  Objetivo: Preparação do aluno para a leitura do texto.
  Duração: 20 min

***** Para a **motivação**, será entregue para cada aluno um cartão contendo impresso uma lupa ou binóculo; ocasião em que se discutirão possibilidades de resposta às questões abaixo, que estão impressas no verso.

Questões para serem discutidas em sala (oralmente):

- Que objetos são esses? Qual sua função?
- Em que ocasiões, normalmente, são usados?
- Eles são associados a algumas profissões. Poderiam citar alguma?

Após essa conversa inicial, em que possivelmente o detetive será citado, chamar os alunos a escolherem um crachá, confeccionado em papel cartão, o qual exibe imagens de detetives de ambos os sexos. Haverá espaço para que cada aluno coloque seu nome. Com isso, os alunos serão convidados a serem detetives na condição de leitores, a explorarem o mistério que envolve o *Assassinato na Literatura Infantil.*

2ª ETAPA => INTRODUÇÃO

Objetivo: Apresentação do autor e da obra.
Duração: duas aulas

- Apresentar o autor do texto brevemente e orientar pesquisa no laboratório de informática, para busca de informações sobre o mesmo, visualização de vídeos, entrevistas, no site abaixo:
  (http://www.globaleditora.com.br/joaocarlosmarinho/index.html).
- Ao final, de volta à sala, socialização de algumas informações, com questionamentos acerca da temática predominante, bem como se a formação do autor poderia influenciar nesse aspecto.
- Apresentação do livro pelo professor, justificando a escolha.
- Explorar o título - *Assassinato na Literatura Infantil- uma aventura da turma do Gordo* como estratégia para despertar a curiosidade dos alunos. (declaração inicial já informando que irá acontecer; por que assassinato na Lit. Infantil?; se já está anunciado, buscar ler com olhos de detetive, prestar atenção a possíveis pistas que facilitem a identificação do assassino).

3ª ETAPA => LEITURA

Objetivo: Leitura do texto.
Duração: três intervalos de duas aulas cada, considerando que a leitura será extraclasse.

- - leitura do livro *Assassinato na Literatura Infantil – Uma aventura da turma do gordo,* 123 páginas.

1º intervalo - os alunos serão orientados a lerem até o final do cap. IV (30 páginas), que se encerra com o assassinato do filósofo Rolando Verdilucci, na noite da premiação do concurso.

- O primeiro intervalo de leitura consistirá na apresentação de trechos da série *Friends,* destacando o valor da convivência entre amigos e das parcerias que se firmam. Todos os alunos deverão se envolver na construção de um mural na sala, cujo objetivo seja exibir fotos de momentos de convívio com os amigos.

2º intervalo – igualmente será solicitada a leitura extraclasse até o final do cap. XII (45 páginas), quando oficialmente se dá por resolvido o mistério do assassinato com a prisão da escritora Zenevilda.

- O segundo intervalo exibirá o clipe Linhas Tortas, de Gabriel Pensador (https://youtu.be/24QmQfPCsgQ), procurando destacar a função do artista, do escritor na sociedade. Explorar também os termos: prisão e crime, presentes na narrativa.

3º intervalo - leitura dos capítulos restantes (XII ao XX), em que a atuação de Gordo e Berenice é decisiva para o esclarecimento dos fatos e a revelação do verdadeiro assassino.

- No terceiro intervalo, será solicitado que os alunos pesquisem duplas famosas de detetives de filmes, séries, desenhos, etc. Essa pesquisa se dará no laboratório, onde poderão imprimir a imagem do casal selecionado; relatando, em grupos, uma ou outra curiosidade sobre o casal escolhido.

4ª ETAPA => 1. INTERPRETAÇÃO

Duração: duas aulas
Objetivo: Apreensão global da obra, momento de resposta do aluno ao texto lido.
Duração: duas aulas

- Entrevista informal – em duplas, um aluno questiona ao outro sobre as impressões da obra.
- Registro das impressões sobre a leitura: cada aluno vai registrar em seu caderno a sua impressão geral da obra, destacando, em especial, duas passagens relevantes, no seu entendimento.

5ª ETAPA => CONTEXTUALIZAÇÃO: (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática)

Duração: quatro aulas
POÉTICA - análise da estruturação da obra de acordo com o gênero narrativo – conto/romance.

Objetivo: Identificação dos elementos da narrativa: *narrador, personagens*, *espaço*, *tempo*, *enredo e clímax*. Promover a retomada da história, solicitando que os alunos respondam aos questionamentos sobre os itens que a estruturam; entender a estrutura linear (início, meio e fim), fazer considerações acerca da linguagem empregada, próxima da empregada em seu cotidiano...
PRESENTIFICADORA – busca a correspondência da obra com o presente da leitura – ver a atualidade do texto;

Objetivo: Observação das relações do tema com o presente da leitura e o universo das relações entre comunidade e polícia; bem como discussões sobre a tentativa de obter vantagem agindo em desacordo com as normas (compra de diploma), condenação errônea, necessidade de atenção aos detalhes.

- Propor a leitura de notícias análogas ao caso da falsificação dos diplomas: (http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/05/com-diplomas-falsos-golpista-da-aulas-em-faculdade-e-e-preso-em-mt.html).

- Assistir ao vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=wxujz2Rq3UQ) , que apresenta um rap discutindo a relação de violência que, muitas vezes, se estabelece entre polícia e comunidade; em clara oposição ao expresso na obra lida.

6ª ETAPA => 2.ª INTERPRETAÇÃO:
Objetivo: Leitura aprofundada de um de seus aspectos: correspondência com questões contemporâneas; violência como forma de resolução de problemas.
Duração: quatro aulas

- Promover momento de socialização de opiniões sobre os riscos corridos pelo Gordo e a Berenice– compartilhamento de leitura;
- Atividade de produção textual do gênero artigo de opinião, selecionando um dos tópicos a seguir:
  1. Polícia e sociedade: parceria necessária;
  2. Esperteza e coragem – ingredientes para riscos e acertos;
  3. Trapacear não é o melhor.

7ª ETAPA => EXPANSÃO
Objetivo: Destacar a possibilidade de diálogo que a obra articula com outros textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores.
Duração: duas aulas

- Promover a leitura do conto *Crônica de uma morte anunciada*, de Gabriel Garcia Marques, com orientação clara de identificação de pontos em comum e/ou divergentes com o conto anteriormente trabalhado;
- Socialização dos pontos identificados;
- Ênfase ao entendimento de intertextualidade; claramente presente no título dos dois contos.

PRODUTO FINAL

- Concurso Literário - histórias de aventura e mistério, envolvendo os alunos dos oitavos anos;
- A turma será dividida em quatro grupos:
  - organização do regulamento e divulgação;
  - recebimento dos textos e seleção dos cinco melhores de cada sala;
  - jurados e seleção dos cinco vencedores;
  - Solenidade de premiação e organização dos cinco contos finalistas em "livro" a ser disponibilizado na biblioteca e *facebook* da escola.

7 Considerações Finais

Na perspectiva de se desenvolver a educação literária e não mais se pensar em ensinar a literatura, é mister reafirmar que os professores precisam fruir, gostar de ler, pois, como podem querer convencer sobre o direito à literatura se eles próprios não se apropriaram ainda dele? Compete-lhe ser, como Rouxel (2013, p 139) aponta, "ora conselheiro, ora par", compartilhando com o aluno da experiência subjetiva da leitura para conduzi-lo a níveis de leituras mais elaborados que, dificilmente, conseguiria sozinho.

Se "literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina "a se perceber" que há mais do que o que se diz explicitamente" (COLOMER, 2007, p. 70)

não deve, por razão nenhuma, ser deixada à margem das aulas de Língua Portuguesa e nem ser trabalhada sob uma perspectiva pragmática.

Aos professores compete ter claro que a reflexão sobre todas as questões esclarecidas ou não pertinentes ao aprendizado literário torna-os mais conscientes da exigência acerca de uma linha de continuidade para nortear a educação literária desde o seu princípio (COLOMER, 2007).

Cosson (2014), em sua obra Círculos de Leitura e Letramento Literário, discorre sobre métodos para desenvolver o letramento ou educação literária e as comunidades de leitores, dialogando com estudos anteriores em que também expõe sobre procedimentos para o mesmo fim; bem como faz coro à voz de outros pesquisadores que também destacam a importância ímpar de se adotarem estratégias para que esse intento se concretize.

Aos professores insta também a tarefa de se atentarem às diferentes formas de manifestação e difusão da literatura na internet, de modo a não ignorarem este importante canal, de largo manuseio pelos jovens, como um aliado na promoção da educação literária.

Também cumpre destacar que há publicações acessíveis aos professores que, se não sabem como mudar sua postura, que se informem, que leiam as experiências que são frequentemente socializadas e estudem os resultados de pesquisadores para respaldarem as mudanças tão necessárias. Para que não mais se ensine literatura e sim, se promova a educação literária e marque definitivamente o "advento de leitores reais" (ROUXEL, 2013, p. 208).

8 Referências

CANDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p.169-191.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, R. PAULINO, G. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.* **In:** ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009, p. 61-79

MARINHO. João Carlos. **Assassinato na Literatura Infantil**. São Paulo: Editora Global, 2005.

MATOS, M. **Reflexões sobre leitura. Ler e escrever: ensaios**. 1987. Lisboa, IN-CM

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE,N.L. (Org.).**Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, 2013.

SILVA, Ivanda Maria Martins**. Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e Autoria - Planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** São Paulo: Edelbra, 2012.

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

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, R. *A escola e a leitura da literatura***.** In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

EL CID, OTELO, MARTÍN FIERRO E RODRIGO: NOVOS OLHARES, ANTIGOS CAMINHOS

Simone de Sousa NAEDZOLD
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Escola Estadual Enio Pipino

Karina Egias do NASCIMENTO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Escola Estadual Cleufa Hübner

RESUMO: Este texto insere-se no tema dos estudos de literatura comparada e visa realizar uma análise comparativa entre quatro grandes personagens masculinos da literatura universal, a saber: El Cid, Otelo, Martín Fierro e Rodrigo. Em nossos estudos, buscamos compreender a relação desses personagens e suas histórias com a percepção de belo, de força e a imagem do ideal masculino para a sociedade. Neste sentido, o objetivo é realizar uma análise de El Cid Campeador, de escritor anônimo, recontado por José Arrabal, de origem espanhola; Otelo, o mouro de Veneza, de Willian Shakespeare, de origem italiana; Martín Fierro, de José Hernández, de origem argentina e Capitão Rodrigo, de Érico Veríssimo, de origem brasileira e mostrar como essas personagens marcam de forma incisiva seus movimentos temporais e atemporais. Eles representam, cada um a seu tempo, a figura do homem que se projeta sobre a história. Este olhar do século XXI coloca em evidência a impossibilidade de réplica dessas imagens. As posturas de cada um e seu tempo impregnam o pensamento de quem os lê. São fortes, ágeis, impetuosos, livres, decididos, líderes e convictos dos ideais de liberdade que defendem. Nota-se que os personagens não estão inseridos de forma fixa na história, sempre estão em movimento, numa constante busca por novos horizontes. E movimentam-se nesta liberdade e por isso saem de seus contextos originais e se apresentam em novas posições, carregando cada qual a sua marca, seus nomes, suas alcunhas, suas posições sociais. A história da qual fazem parte está em processo e se mostram como homens que buscam, porque inconformados, fazer sua própria história dentro dessa que está em movimento. O referencial teórico para subsidiar este texto é composto por Becker (1947); Ataíde (1974); Brenan (1984); Jauss (1994); Nitrini (1998); Carvalhal (2003, 2006); Bakhtin (2011).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Comparada; Personagens Masculinas; Percepção de Belo.

ABSTRACT*: This text is inserted in the theme of comparative literature studies and aims to make a comparative analysis between four great male characters of universal literature, namely: El Cid, Othello, Martín Fierro and Rodrigo. In our studies, we sought to understand the relationship of these characters and their stories with the beautiful perception, strength and the ideal male image to society. In this sense, the objective is to conduct an analysis of El Cid Campeador, anonymous writer, retold by José Arrabal, of*

Spanish origin; Othello, the Moor of Venice, by William Shakespeare, from Italian; Martín Fierro, José Hernández, from Argentina and Captain Rodrigo, Erico Veríssimo, from Brazil and show how these characters mark incisively their temporal and timeless movements. They represent, each in its own time, the figure of the man who is projected onto history. This look of the 21st century highlights the impossibility of replicating these images. The postures of each person and their time permeate the thinking of those who read them. They are strong, agile, impetuous, free, determined, leaders and convicted of the ideals of freedom they defend. Note that the characters are not fixedly inserted in the story, they are always in movement, in a constant search for new horizons. And they move in this freedom and so they leave their original contexts and present themselves in new positions, each carrying their brand, their names, their nicknames, their social positions. The history of which they are part is in process and they are shown as men who seek, because nonconformists, to make their own history within that which is in movement. The theoretical framework to support this text is composed by Becker (1947); Ataíde (1974); Brenan (1984); Jauss (1994); Nitrini (1998); Carvalhal (2003, 2006); Bakhtin (2011).

KEYWORDS*:* *Comparative Literature; Male Characters; Beautiful Perception.*

Introdução

A literatura comparada é uma maneira muito peculiar de fazermos análises comparativas entre textos de diversos países. Ela nos possibilita uma liberdade de expressão literária que completa o processo de estudos. Ao realizarmos uma análise comparativa entre El Cid Campeador, de escritor anônimo, recontado por José Arrabal, de origem espanhola; Otelo, o Mouro de Veneza, de Willian Shakespeare, de origem italiana; Martín Fierro, de José Hernández, de origem argentina e Capitão Rodrigo, de Érico Veríssimo, de origem brasileira, percebemos que, somente os fundamentos teóricos desta grande escola, podem nos subsidiar. Interessante observar que a cada tempo, estudiosos se dedicam a analisar as obras literárias e seus enredos e personagens. Com relação à El Cid, Otelo, Martín Fierro e Rodrigo isso não é diferente. O diferencial neste artigo é que fazemos a comparação entre estes quatro grandes homens da literatura e não encontramos textos, artigos ou livros que mostrassem análise como a descrita aqui. Nossa pesquisa é bibliográfica e inserida na Literatura Comparada, de cunho qualitativo e com obras literárias específicas.

Para um melhor entendimento deste texto, primeiramente realizamos uma breve descrição das obras literárias e buscamos focar nos pontos mais interessantes e em seguida, realizamos análise mais aprofundada dessas obras considerando a estética da recepção e do belo e os estudos sobre intertextualidade de Carvalhal (2003, 2006), de Jauss (2012) e de Ataíde (1974) e os pressupostos teóricos dos romances de percepção e de viagem de Bakhtin (2011). Nas considerações finais tecemos alguns comentários sobre o desenvolvimento dessas análises sem pretender finalizar o assunto e listamos, logo abaixo dessas, as obras consultadas e citadas ao longo do texto.

El Cid

A obra literária "El Cid Campeador" foi escrita entre 1001 a 1099. Não se sabe quem escreveu, a versão que analisamos é contada por José Arrabal. Possui como personagem: El Cid Rodrigo Díaz - Don Ruy Díaz de Vivar. Vassalo de Dom Afonso VI, Rei de Castela e León. A história de se passa na Espanha. Este personagem tem as seguintes características: corajoso; valente; impetuoso; livre. Não há referência a cor de sua pele ou cabelos. Casado e apaixonado com dona Jimena e pai de Elvira e Sol; católico

fervoroso; cumpridor de promessas; reza todos os dias. Não há indícios se fumava ou bebia; tinha espada; tinha padre como amigo: dom Gerônimo. Não há referências à traição ou outros amores. O poema se inicia quando, em função de intrigas contadas a Dom Afonso VI pelo conde Garcia Ordonhez, o rei expulsa El Cid de Vivar/Castela e Leon e o vassalo obedece, juntamente com seus parentes e outras pessoas que, nas batalhas, optam por segui-lo e segue sua saga por várias cidades da Espanha, saqueando e se apossando dos bens/espólios de guerra e dividindo entre seus comandados até conquistar por fim Valência. Deixa dona Jimena, Elvira e Sol num mosteiro. Torna-se um dos homens mais ricos da região. É traído novamente, pois, por intermédio do rei, casa Elvira e Sol com Dom Diego e Dom Fernando sobrinhos de Garcia Ordonhez. Os genros de El Cid, homens medrosos e invejosos que, ao retornar às suas terras, depois do casamento, resolvem matar Elvira e Sol, suas esposas a pauladas e deixá-las jogadas no mato. Um primo das moças, que com eles viajava, percebeu a maldade e a tempo conseguiu salvá-las. Dom Diego e Dom Fernando são desafiados em batalha por capitães de El Cid e perdem. A família se reúne em Valência, o casamento é anulado e Elvira e Sol são prometidas em casamento aos Infantes de Navarra e Aragão. O Rei, Dom Afonso VI perdoa El Cid.

Otelo, o Mouro de Veneza

A obra "Otelo, o Mouro de Veneza", foi adaptada ao teatro por William Shakespeare. Possui como personagem: Otelo, filho de mãe marroquina e pai espanhol; Conhecido como o Leão de Veneza. Esta obra foi escrita entre 1602 e 1604. O enredo, em ordem cronológica, mostra que Otelo era do norte da África e tornou-se soldado marinheiro; homem de bem e honesto, esteve em várias guerras e foi aprisionado pelos turcos; os venezianos o libertaram dos turcos, mas mantiveram-no aprisionado em seus navios. Estes ao serem atacados pelos turcos, viram Otelo lutar com tanta fúria, que seus captores o libertaram na condição de que ele colocasse sua força, coragem e lealdade a disposição dos venezianos, ele aceitou. A parte que de sua vida é narrada na obra, começa em Veneza, na Itália, quando o grande general Otelo indica Cássio para Alferes e não o soldado Iago que aspirava ao cargo. Este fato deixa Iago furioso e este jura vingança. Otelo beirava aos 40 anos; tinha pele escura; era chamado de soberano guerreiro; alto; corpo esbelto e forte, pernas musculosas e era comparado aos deuses gregos; perfil altivo e decidido; cabelos pretos e cacheados; olhos escuros; era muçulmano e converteu-se ao catolicismo. Casou-se com Desdêmona na Igreja Católica, sendo que a mesma fugiu de casa para esse fim; sofreu preconceito por sua cor, origem e religião; foi enviado a Chipre para defender essa ilha italiana dos turcos; Otelo viaja e deixa Emília e Iago responsáveis pela segurança de Desdêmona. Otelo e sua esquadra enfrentam os turcos no mar em meio a uma grande tempestade; Desdêmona segue para Chipre com Iago e Emilia e chegam antes de Otelo; houve festa em Chipre e Iago inicia seu plano de vingança; faz fofocas e intrigas e leva Otelo a matar Desdêmona e em seguida, suicidar-se. Otelo, assim como El Cid, é um homem que se revela contra as injustiças e sofre por causa disso.

Martín Fierro

Estas obras literárias "Martín Fierro" e "La Vuelta de Martín Fierro" foram escritas por José Hernández, a primeira lançada em 1872 e a segunda em 1879. A História se passa nos pampas da Argentina e possui como personagem principal Martín Fierro. Fierro é um homem temente a Deus, cantador e tocador de violão; nunca foi à escola; é gaúcho, não no sentido de ser do Rio Grande do Sul mas sim como sinônimo de guerreiro. O próprio

Martín Fierro conta a sua história depois de acontecida; tomava chimarrão; bebia; lutava em guerras a mando dos patrões; em 1864 foi capturado por milicianos para lutar na guerra; ficou prisioneiro e trabalhava feito escravo e nesse estado ficou por três anos. Dado esse tempo, foge e retorna para a família. Não encontra nem casa nem família; sentia-se injustiçado, pois nunca fizera mal; mas, ao se ver como desertor do exército, procura não ficar em um único lugar. Um dia, ao passar por um armazém, encontra um homem que o desafia e Martín Fierro o mata; ouve-se quero-quero, ave que denuncia movimento estranho no mato; a milícia o encontra; Aparece Cruz na vida de Fierro e depois de lutarem contra os milicianos e saírem vencedores, se tornam amigos; Cruz e Fierro são aprisionados pelos índios; Cruz morre com a peste que invade a aldeia; Martin Fierro mata um índio que matou uma criança, filho de uma prisioneira e foge levando-a junto; conseguem encontrar uma fazenda e são ajudados; Martín Fierro segue sozinho depois de alguns dias; passado dez anos, desde que foi preso pela milícia, Martín Fierro sabe que a esposa morrera e que os filhos estão pelo mundo e um ano depois os reencontra; os filhos contam o que lhes aconteceu nestes onze anos; Martín Fierro conhece Picardia, filho de Cruz; Fierro aconselha os filhos e Picardia e pela vivência que tem, cada um segue seu rumo. Também não tolera injustiças, mas por todas as que sofreu, não guarda mágoa.

Um Certo Capitão Rodrigo

"Um Certo Capitão Rodrigo" foi escrita por Érico Veríssimo em 1949. Extraída da grande saga deste autor: O Tempo e o Vento. Esta obra está dividida em três partes: O Continente, dividida em dois tomos; O Retrato, também em dois tomos e O Arquipélago, em três. A que conta uma parte da vida de Rodrigo Severo Cambará está em O Continente tomo 1. A História se passa nos pampas do sul do Brasil. O Capitão Rodrigo Severo Cambará chega ao povoado de Santa Fé, em outubro de 1828, com 30 anos. Vinha sozinho, montado em seu cavalo, ninguém sabe de onde, com aquela roupa estranha, espada e violão. Conhece Bibiana Terra no cemitério, apaixona-se e casa-se com ela depois de lutar com Bento Amaral. Têm três filhos: Bolívar; Anita, que morrera criança e Leonor a quem Rodrigo deu o nome afirmando que era de sua mãe, mas de fato era de uma moça por quem ele havia se apaixonado na mocidade, mas que não foi correspondido. Tocador de violão e cantador; sua voz era suave; sorriso fácil; falava espanhol; fumava cigarro de palha; bebia; jogava e nunca foi fiel a mulher nenhuma. Lutou em diversas guerras. Era ateu, mas tinha padre como amigo, o Padre Lara; Todos queriam que ele fosse embora do povoado, principalmente a família Amaral. Era um bravo capitão, guerreiro, macho, e ainda generoso, impulsivo e livre. Tomava chimarrão. Não se adapta a nova situação de esposo. Morre em 1836 em combate em Santa Fé.

O belo e a estética da recepção na literatura

Ler obras literárias é sempre um prazer, analisa-las nos faz entende-la e admira-las ainda mais. Neste texto, reunimos quatro obras universais de valor inestimável e cada uma com suas características marcantes e atuais. El Cid pertence ao século XII; Otelo, o Mouro de Veneza, ao XVII; Martín Fierro, ao XIX e Um Certo Capitão Rodrigo ao XX.

Nossos estudos se iniciam com a fundamentação da literatura comparada, porque, segundo Guyard (1956, p. 15) *apud* Carvalhal (2006, p. 29), "[...] a literatura comparada é a história das relações literárias internacionais. O comparativista se coloca nas fronteiras, linguísticas ou nacionais, controla as trocas de temas, idéias, livros ou sentimentos entre duas ou várias literaturas". No nosso caso são quatro literaturas, cada uma com expoentes

magníficos e a cada leitura, um novo olhar, uma nova interpretação, pois como nos alerta Ataíde (1974, p. 5) "O texto literário não existe sozinho no tempo e no espaço", e completa (*idem*, *ibidem*) "[...] uma nova obra é um novo ser que se insere no mundo", e nós entendemos esta "nova obra" como primeira leitura, nova leitura mesmo que a obra seja do século XII.

Cada obra tem sua beleza, sua riqueza. Tem o poder de transcender continentes. Ataíde (*idem*, p. 6) nos alerta que "O que caracteriza o belo é a sensação do novo que o sujeito sofre no contemplar a natureza", neste caso é a sensação de contemplar a beleza das descrições, das ações dos personagens, de sua inserção no tempo e de sua transcendência temporal. Neste sentido, o mesmo autor considera que (*idem*, p. 4), "a literatura existe para ser fruída por alguém que não o próprio autor" e este processo de conceber a obra, de ler e reler a cada tempo provoca uma nova interpretação, um novo entendimento, pois a obra não é mais a mesma e o leitor também não. Deste modo, Ataíde (*idem*, p. 6) declara que

> A ordem de perturbação do sujeito ou do objeto é que gera o conceito do belo: sujeito mudou ou o objeto mudou tem-se uma sensação empaticamente nova. Isso e [sic] que provoca o belo. O belo passa a ser entendido, nessas circunstâncias, como um relacionamento.

Este belo, este prazer na sensação do entendimento do texto, na geração de uma imagem mental, faz com que a obra seja sempre atual, pois, para Ataíde (*idem*, p. 4) "Sem o receptor não há obra literária" e à medida que vivenciamos as histórias, que imaginamos aventuras, viagens, guerras, personagens, ficamos em êxtase, porque o belo nos preenche, nos faz ver o invisível, nos auxilia na interpretação da realidade e ainda indica caminho. O mesmo autor (*idem*, p.7) afirma que "A imitação causa ao homem adulto, e à criança também, um prazer muito grande". Quando lemos estas quatro obras que selecionamos, concentramos nossa atenção no personagem principal e com eles somos viajantes, líderes, frágeis e objetivos e, como declara Ataíde (idem, p. 8),"É por isso que o artista deve também ser um técnico, um artesão, deve ter a capacidade de montar fábula de nosso fazer crer que os fatos narrados pareçam ser os mesmos acontecidos".

E acrescentamos em qualquer tempo, considerando que as obras não seguem o tempo cronológico e sim o kairós, o tempo sem marcação, o tempo de Deus. Ataíde (1974, p. 47), afirma que "O tempo cronológico é aquele que se mede pelo relógio, pela sucessividade dos dias e das noites, pelo movimento da terra e da lua, pela alternância das estações", já o kairós, o autor (*idem*, *ibidem*) nomeia de subjetivo e coloca que "O tempo subjetivo não tem um padrão pelo qual possa ser medido. Varia de individuo para individuo. É um tempo atemporal".

A maneira como a obra é apresentada a seu público é um ponto muito importante dentro do estudo da literatura. Cada passo de sua constituição, os capítulos, as imagens, a composição do enredo são características marcantes e explicitam se uma obra veio para transpor seu tempo ou se acabar em dias. Ataíde (1974, p. 8) afirma que

> A estética é a *ciência* que visa atingir o conhecimento do belo, conseguido artificial e conscientemente que faz de um texto uma obra de arte literária é o arranjo dado aos seus elementos constitutivos, onde a imaginação criadora organiza, na linguagem, os tais elementos. A qualidade estética de uma obra depende, em última análise, da nova estrutura criada, da montagem artificial e consciente que lhe dá o artista.

Nestes movimentos literários, temos a estética da recepção em que os leitores é que dão o tom da obra. E são eles que fazem a obra ser eterna ou efêmera. Carvalhal (2006, p. 44), afirma que

> A reflexão que move a chamada "estética da recepção", por exemplo, preocupa-se, sobretudo, com as operações receptivas, ou seja, com os procedimentos efetuados pelo leitor no contato com a obra e suas consequências na conformação do público (a receptividade da obra em sentido amplo).

As obras literárias, frutos da imaginação de escritos que inspiram, nos ajudam a entender melhor o mundo em que vivemos e ao mesmo tempo, nos afastar dele, para que possamos viver de modo mais tranquilo. As partes da obra que despertam nosso interesse podem ser a capa, a contra capa, uma imagem, o título. Estes aspectos aguçam nossos sentidos e nos fazem buscar percepções necessárias à vida. Como afirma Ataíde (1974, p. 11) "Um texto antigo causa tanto prazer quanto um texto moderno" e Greuel (1994, p. 147) explicita de forma didática que "A arte e o belo podem ser tratados e investigados basicamente em três sentidos: 1. A obra; 2. 0 artista (o ato de produção); 3. 0 apreciador. Estética significa, portanto, de uma forma geral, investigar a natureza do belo ou da arte sob os três critérios mencionados".

Temos visto nos últimos anos uma variedade muito grande de obras serem colocadas no mercado, lidas e depois esquecidas. Umas viram novelas, outras seriados, filmes. Umas são para os adolescentes, outras para as crianças e muitas delas, para todas as idades. Quando um escritor lança uma obra inicial, passa por um processo de aprovação, de recepção e imersos neste mundo com tantas informações que nos chegam a cada minuto, selecionar uma obra para ler e analisar chega a ser um ato de heroísmo. Mas há de se atentar que, muitas das obras do passado têm suas ideias revisitadas e lançadas como se fossem novas quando, de fato, já existem a milhares de ano. Aliás, este é um processo que ocorre em todas as áreas de conhecimento, não somente com a literatura. Jauss (1994, p. 28) afirma categoricamente que

> [...] a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a "meio e fim", conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores.

E deste modo, o que vemos são transformações que alegram, que fazem a gente curtir uma leitura. Cada personagem criado, cada enredo desenvolvido, cada tempo não marcado nos leva a uma dimensão de euforia e de desejo que a obra nunca acabe. Bakhtin (2011, p. 205) esclarece que

> Nenhuma modalidade histórica concreta mantém o princípio em forma pura mas se caracteriza pela prevalência desse ou daquele princípio de enformação da personagem. Uma vez que todos os elementos se determinam mutuamente, um determinado princípio de e enformação da

> personagem está vinculado a um determinado tipo de enredo, a uma concepção de mundo, a uma determinada composição do romance.

Estudar literatura é sempre estudar o antigo acrescentando as designações do mundo atual, das mudanças, das interpretações e até das loucuras. Encontramos em muitas obras resquícios de outras. Os quatro personagens analisados não se diferem muito. Suas características são semelhantes, mesmo em tempos tão diferentes. Este vai e vem de imagens recriadas em textos diversos podemos chamar de intertextualidade. A pesquisadora sobre literatura comparada Carvalhal (2003, p. 19) infere que

> A intertextualidade, como propriedade descrita, passou a significar um procedimento indispensável à investigação das relações entre textos, tornou-se chave para a leitura e um modo de problematiza-la. Como indicativo da apropriação de um texto por outro, a intertextualidade aponta para a sociabilidade da escrita literária, cuja individualidade se afirma no cruzamento de escritas anteriores.

São as novas características literárias que vão dando o tom e os desafios para que os escritores da atualidade possam expor suas ideias, pensamentos, imaginações. Cada um a seu modo e tempo renova a expectativa e a cada geração temos alguns personagens inesquecíveis. Os deuses gregos e romanos, por exemplo, nunca saíram de cena. Estão nos mais diferentes lugares, com as mais diversas roupagens e os escritores que conseguem integrar esta realidade à literatura, tornam-se imortais. Nitrini (1998, p. 126-127)

> Por mais amplo que se desenhe seu campo de estudos, no entanto, e por mais variadas que sejam as opiniões de especialistas sobre o objeto, o método e a finalidade da literatura comparada, uma questão medular congrega todas as discussões em torno do conceito de influência. Seja para afirmá-la, seja para negá-la, seja para transformá-la, seja para substituí-la por um novo conceito, como o da "intertextualidade", seja para renová-la dentro do contexto da teoria da estética da recepção.

A cada leitura, mesmo de obras consagradas, encontramos mais e mais informações, porque já não somos mais os mesmos. Nosso processo de aprendizagem se alterou e podemos verificar intertextos que antes não percebíamos e com isso a genialidade de alguns literatos que nunca morrem, pois transcendem a eles mesmos, tão forte é a ligação com a própria literatura. Bakhtin (2011, p. 210-211) afirma que "o romance de provação sempre começa onde começa o desvio em relação ao curso social normal e biográfico da vida, e termina onde a vida volta ao seu curso normal". Esta definição de Bakhtin é muito interessante, pois a mesma se enquadra nas quatro obras analisadas; Em El Cid o desvio está na sua expulsão de Vivar, aldeia de Burgos por Don Alfonso VI em função das intrigas de Ordonhez e volta a seu curso normal com o perdão do mesmo, depois de El Cid provar sua inocência; Em Otelo, o personagem tinha sua liberdade e é capturado e passa a ser prisioneiro de guerra, teve sua liberdade reconquistada por sua bravura e força e se torna novamente prisioneiro em virtude das falsidades alheias; já em Martín Fierro o normal era o mesmo continuar a sua vida de vaqueiro, mas ocorre a prisão e volta ao normal quando este personagem encontra seus filhos e, agora, por opção, cada um segue seu rumo e em Um Certo Capitão Rodrigo o natural seria ele estar lutando em guerras, pois esta é a saga dos Cambarás, e não casado, com filhos e vivendo de forma pacífica vendendo numa mercearia, mas sua vida retorna ao curso normal, quando o

mesmo morre em batalha. Esses personagens se movimentam nas histórias narradas sempre de maneira tão sutil que, se respiramos, perdemos o foco.

Bakhtin (2011, p. 205-206) quando fala do romance de viagem explicita que

> A personagem é um ponto que se movimenta no espaço, ponto esse que não possui características essenciais nem se encontra por si mesmo no centro da atenção artística do romancista. Seu movimento no espaço são as viagens e, em parte, as peripécias-aventuras (predominantemente de tipo experimental), que permitem ao artista desenvolver e mostrar a diversidade espacial e socioestática do mundo (países, cidades, culturas, nacionalidades, os diferentes grupos sociais e as condições específicas de sua vida).

Neste sentido, El Cid, Otelo, Martín Fierro e Rodrigo podem sem analisados por este viés de Bakhtin.

El Cid mostra a vida de um vassalo real em 1140 (século XII), impiedoso com o inimigo e democrático com os companheiros e que, através de seus atos, conquista boa parte da Espanha, mas permanece fiel a sua cultura e ao seu grupo social. Interfere nas condições de vida das pessoas com quem convive e luta para preservar seu espaço no mundo ao mesmo tempo em que Vivar, Burgos e outras cidades do reino de Castela permaneciam inalteradas. Este parte em uma viagem a qual não fizera antes porque não necessitava e por isso experimental. O mesmo não sabia o que viria, quais seriam os seus problemas e nem como os enfrentaria. Este processo reforça nossa defesa de que a descrição de Bakhtin também se aplica a El Cid. O olhar que lançamos a El Cid o retira de seu lócus e o coloca para o mundo atual, fazendo-o representar o mais moderno poder: a liderança. Antonio Candido (2011, p. 193) afirma que "Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável". Assim, nossa leitura promove e provoca mudanças, nos constitui como sujeitos de direito e ao mesmo tempo nos implica responsabilidade.

Otelo, assim como El Cid, também se vê diante de muitas viagens, partidas e chagadas como escravo, como comandante e governador de Chipre, mas a sua personalidade, o respeito a sua cultura pouco se altera. O fato de se converter ao cristianismo não tira o caráter forte que seu personagem impõe. Ao contrário, quando o mesmo de adéqua as condições de vida que os momentos pelos quais passou lhe impuseram viver, o faz com responsabilidade e esse processo fortalece nosso entendimento de que as características dadas aos personagens de viagem por Bakhtin também se aplicam a Otelo. São praticamente 500 anos de El Cid a Otelo e as definições de Bakhtin permanecem atualíssimas.

Martín Fierro marca a sua caminhada passando por algumas cidades Argentinas e as percorre sem muitas dificuldades. A busca pela família o faz passar por vários recantos, sem que a viagem tenha sido planejada. Experimental avisa Bakhtin, quando se refere a personagens de viagem. Suas características gaúchas não se desfazem e muito menos suas força e inteligência. Mantém-se fiel a sua cultura, não abandona suas crenças e se movimenta no espaço de forma simples, sem grandes descrições. Aproximadamente 800 anos separam El Cid de Martín Fierro, mas as características são muito similares e suas ações se encaixam nas descrições de Bakhtin.

Capitão Rodrigo é outro personagem que se enquadra nas definições bakhtinianas. De fato, não mostra na obra suas andanças por várias cidades, inclusive quando esteve em

guerra no estrangeiro, mas isso não tira seu mérito. Este é o último grande personagem da literatura mundial com essas características. Chega a Santa Fé sem saber o que iria acontecer. Sem planejamento, sem rumo. Suas características culturais destoam dos demais personagens: El Cid, Otelo e Martín Fierro. É ateu, mentiroso, mulherengo. Mas tem carisma, e, ao mesmo tempo que trai, a sensação de quem lê é que Rodrigo permanece fiel a Bibiana Terra e a sua própria vida. É um misto de ódio e amor, pois é digno de ódio, mas suas ações, força e determinação são dignas de amor.

Considerações finais

Analisar uma obra literária é sempre muito interessante. As obras, a cada leitura, nos trazem informações muito valiosas que nos auxiliam a entender a sociedade na qual vivemos. O próprio recontador do poema El Cid, Arrabal (1988), por exemplo, na contra capa da edição analisada, afirma que El Cid é "Exemplo de homem em gestação nos primórdios da civilização burguesa, a personagem El Cid fascina não apenas pelas aventuras que proporciona, mas também pela reflexão que seu caráter contraditório nos impõe". Isso ocorre porque atualizamos a obra a cada vez que lemos e a comparação com os homens da sociedade atual é natural e as diferenças também. Tanto no cuidado com as mulheres, tanto no trato com os companheiros e nas ações contra os inimigos. São valores que se perpetuaram no tempo e que aparecem nas demais obras analisadas, somente desvirtuadas por Um Certo Capitão Rodrigo. Arrabal (1988) finaliza declarando que "Afinal, muitos dos valores encarnados pelo Campeador sustentam até hoje nossa concepção do que seja o homem de valor".

Considerar o destinatário foi uma das mudanças mais significativas de crítica literária dos últimos anos. Este processo social de que nos fala Antônio Cândido (2011) em Direito à Literatura, é que nos motiva a ler e viver a cada dia com mais intensidade e prazer. A humanização pela literatura deixou de ser estética e passou a necessidade em virtude dos muitos problemas sociais por que assolam o mundo. A literatura comparada nos oferece subsídios para nos aprofundarmos em questões literárias históricas. As obras estudadas nos mostram que a literatura é o espelho do pensamento/anseio/ideal de uma sociedade e por isso, a cada tempo, os olhares, os valores são diferentes, quando se remetem a elas. Neste sentido, observamos que depois de Rodrigo, não existiram mais personagens fortes, ágeis, corajosos com destaque para a força física humana, e o que vemos hoje são seres ficcionais, chamados heróis ou anti-heróis com poderes sobrehumanos, construídos, a maioria, em laboratório. E este processo tira a verdade dos fatos e nos remete ao vazio, ao nada.

E, quando nos deparamos com as características da estética da recepção e do belo na literatura, observamos que há diferentes maneiras de se ler uma obra. E a de Érico Veríssimo, por exemplo, pode ser lida cronologicamente, pois há estudos que fazem isso. Pode ser lida em partes fora da ordem, como começar pelo Arquipélago ou ainda seguindo a obra original com suas várias unidades de tempo atemporais. O que faz esta obra não perder a lindeza, a poesia são as palavras, as ações, as lidas e o encadeamento de ideias que vão formando uma imagem em estilo de quebra-cabeça. A nosso ver, para que haja uma interação mais forte entre obra e leitor, a cronologia de O Tempo e o Vento poderia ser feita pelo leitor. Devagarinho, degustando cada parte, encaixando cada peça. Um Certo Capitão Rodrigo é somente um personagem no movimento atemporal da história.

Assim observamos em nosso estudo que, os quatro personagens: El Cid; Otelo; Martín Fierro e Rodrigo são eternos. Não há possibilidade de desvencilhar suas histórias da

história do mundo, das civilizações, das artes e da própria vida. Convivemos com seus valores, suas crenças, suas ações todos os dias e é a literatura que abre a possibilidade de podermos viver a realidade e ao mesmo tempo o sonho das grandes conquistas.

Referências

ARRABAL, José. *El Cid Campeador*. Recontado por José Arrabal. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1988.

ATAÍDE, Vicente de Paula. *A narrativa de ficção.* 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1974.

BAKHTIN, Michail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BECKER, Idel. *Manual de Español.* 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

BRENAN, Gerald. *Historia de la literatura española.* 2. ed. Barcelona: Editorial Crítica, 1984.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In*: Vários escritos.* 5. ed. Ouro sobre o Azul: Rio de Janeiro, 2011.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada.* 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CARVALHAL, Tânia Franco. *O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

FRANCISCO, Eva C. *Um estudo aprofundado sobre Otelo, o Mouro de Veneza, de Willian Shakespeare.* In: IX Seminário de iniciação científica Sóletras - Estudos linguísticos e literários. Paraná: UENP, 2012.

GREUEL, Marcelo da Veiga. *Da "teoria do belo" à "estética dos sentidos":* Reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. Anuário de literatura comparada 2, 1994. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/5362/4757. Acesso em: 20 agos. 2016.

HERNÁNDEZ, José. *Martín Fierro*. 5. ed. 1. ed. Bilíngue. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1987.

HOFFMANN, Adriana Nunes; CAPELLARI, Francieli. *Literatura e história dialogando em o continente*. 2012. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/artigosic/artigo_ic_007.pdf. Acesso em: 12 set. 2016.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada:* história, teoria e crítica. São Paulo: EDUSP, 1998.

SHAKESPEARE, William. *Otelo, o Mouro de Veneza*. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

VERÍSSIMO, Érico. *Um Certo Capitão Rodrigo*. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1975.

ESTUDOS LITERÁRIOS: UM OLHAR PARA A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA ACADEMIA

Consoelo Costa Soares Carvalho
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: O objetivo desse artigo é refletir sobre o lugar da literatura afro-brasileira na academia partindo da premissa de que existe um seguimento específico afro-identificado presente em nossa produção literária que visa ressignificar o lugar do negro no contexto literário, bem como social. Para desenvolver tal proposta discutimos algumas ideias acerca do conceito de literatura, explicitamos como se constitui a literatura afro-brasileira e por fim, a partir análise do conto Olhos D'agua da autora negra Conceição Evaristo apontamos a importância de se estudar outras literaturas na academia que considerem diferentes discursos e não apenas os pautados em padrões hegemônicos/eurocêntricos que discriminam e oprimem o outro. Em suma, enfatizamos a ideia de que é possível considerarmos o discurso do outro na medida em que tomamos "o discurso da estética como sendo plural socialmente localizado, comum aos membros de uma determinada comunidade e não uma prática de privilégio reservada a uns poucos iniciados" (FESTINO, 2014, p.314).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura afro-brasileira; pesquisa; negro.

ABSTRACT: *The purpose of this article is to reflect on the place of Afro-Brazilian literature in the academy starting from the premise that there is a specific afro-identified community present in our literary production that aims to re-signify the black's place in the literary and social context. In order to develop such a proposal, we discuss some ideas about the concept of literature, explain how Afro-Brazilian literature is constituted and finally, from the analysis of the tale Olhos D'agua by the black author Conceição Evaristo, we point out the importance of studying other literatures in the academy That consider different discourses and not just those based on hegemonic / Eurocentric patterns that discriminate and oppress the other. In sum, we emphasize the idea that it is possible to consider the discourse of the other insofar as we take "the discourse of aesthetics as being socially located plural, common to the members of a determined community and not a practice of privilege reserved for a few initiates" (FESTINO, 2014, p.314).*

KEYWORDS: *Afro-Brazilian Literature; search; black.*

Introdução

Quando falamos em literatura afro-brasileira muitos questionamentos são suscitados, desde questões referentes a própria existência dessa literatura quanto a questões relacionadas a tradição, a crítica, ao cânone e a valoração estética. Esses questionamentos de modo geral partem de posicionamentos alicerçados em discursos produzidos e reproduzidos em certos contextos institucionais nos quais os estudos de literatura nacional ainda são pautados na perspectiva da literatura canônica ou da alta literatura, para a qual os pressupostos avaliativos e interpretativos primam sempre por uma hegemonia de saberes, desconsiderando e até mesmo excluindo qualquer manifestação literária que não se encaixa em determinados padrões mantenedores desses saberes considerados "ideais" por serem pautados em valores ocidentais.

Existe, dessa forma, no campo dos estudos literários um segmento específico que concebe a literatura como arte sublime destinada a uns pequenos e seletos grupos. Anibal Quijano (2005, p. 117) ao falar da colonialidade do poder salienta que essa imposição de valores ocidentais presente em sociedades que foram colonizadas assim como o Brasil, "começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial", o qual expressa a dominação do colonizador sobre o colonizado e que se justificou, fundamentando-se na construção social da ideia de raça, a partir da qual a população mundial passou a ser classificada.

Sendo o colonizador o autor dessa construção da ideia de raça, ele se coloca como superior aos grupos colonizados. Tal superioridade, que em princípio era marcada pelas diferenças fenotípicas, tomou grandes proporções, a ponto de tudo aquilo que diz respeito ao oprimido passar a ser considerado inferior, inclusive e principalmente o conhecimento. Nesse sentido, o Outro/diferente não tem voz, ao contrário, falam dele e por ele, construindo, assim, imagens que julgam ser apropriadas, condizentes à realidade, os chamados estereótipos.

Homi Bhabha (1998, p. 117) esclarece que:

> O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais.

Essa "falsa representação da realidade" significa, então, a construção de imagens distorcidas do sujeito, fixando-as ao longo do tempo e espaço. Em se tratando do negro, constata-se que sua trajetória no discurso literário nacional, tanto na posição de autor (a) quanto personagem, ainda está atrelada ao tratamento de subalternização que marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade.

Quanto as personagens negras na literatura nacional, Regina Dalcastagnè (2005, p. 44) constatou a partir de sua pesquisa, que "a personagem do romance brasileiro contemporâneo é branca", ou seja, o negro quase não aparece representado nas narrativas, e quando aparece sua representatividade é marcada por estereótipos.

Proença Filho (2004), em *A trajetória do negro na literatura brasileira,* demonstra que à luz de tais estereótipos há uma personificação da condição do negro como objeto. O estudioso observou em obras como *A escrava Isaura* (1872) de Bernardo Guimarães, *O mulato* (1981) de Aluísio de Azevedo, *O demônio familiar* (1857), de José de Alencar, *O bom crioulo* (1885) de Adolfo Caminha e no poema "Navio negreiro" de Castro Alves – para citar alguns exemplos – estereótipos como o escravo nobre, o negro vítima, o negro infantilizado, o escravo demônio, o negro erotizado etc.

Percebe-se com isso o funcionamento da noção de estereótipo formulada por Bhabha (1998) na medida em que a literatura fixa estereótipos de negatividade relacionados ao negro. Nessa perspectiva, o estereótipo é também uma "forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre 'no lugar', já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido" (BHABHA, 1998, p. 105). A repetição dessa falsa representação acontece porque constitui-se em uma forma de legitimar a impressão mais conveniente aos objetivos daquele que constrói o estereótipo. Por isso, a representatividade do negro muitas vezes está atrelada à condição de objeto. A "raça" tornou-se um signo carregado de negatividade difícil de ser extirpado, "isto porque o estereótipo impede a circulação e a articulação do significante de 'raça' a não ser em sua fixidez enquanto racismo" (BHABHA, 1998, p. 117).

Retomando as palavras de Quijano (2005) ele ainda esclarece que a colonialidade do poder pode ser entendida como essa estrutura de dominação que permanece mesmo com o fenecimento do colonialismo. Desse modo, aos grupos subalternos ainda são relegados os lugares de inferioridade na sociedade, seja em relação ao trabalho, à escola, à classe social, à representatividade política, enfim, na colonialidade do poder, a classe dominante ainda dita as regras.

Entretanto, subvertendo a colonialidade presente também na literatura, há em nossa produção literária um segmento específico afro-identificado. Trata-se da literatura afro-brasileira ou literatura negro-brasileira[57], que está relacionada de forma necessária e absoluta com a negritude, bem como com a situação social do negro em um universo racista. Essa literatura afirma-se como a expressão de um lugar discursivo comprometido em transgredir um sistema de exclusões imputados aos negros e construir novos valores, tornando positivo o que ainda é considerado negativo.

Portanto, ao propormos uma reflexão sobre o lugar da literatura afro-brasileira na academia objetivamos demonstrar que a manutenção de um pensamento crítico conservador que ainda monopoliza as ideias, os conteúdos e o ensino em alguns contextos institucionais de Cursos de Letras contribuem para a sustentação da colonialidade do poder e do saber de que fala Quijano, pois desconsidera o Outro e nossas múltiplas identidades.

Escrita e Representatividade

Se na literatura brasileira o negro não possui representatividade cabe a literatura afro-brasileira esse papel. Portanto, apesar de serem muitos os questionamentos sobre a existência dessa produção, ou melhor, sobre os elementos que a legitimam enquanto produção afro-brasileira, muitos também são aqueles que a definem. Eduardo de Assis Duarte (2014) cita alguns elementos identificadores, tais como a temática – que é a abordagem sobre o negro de modo que ele apareça como sujeito e não simplesmente objeto, revelando seu universo social e cultural.

A autoria, configura-se na relação entre ser negro e possuir um ponto de vista afro-identificado, isto é, não basta apenas que o autor possua a negrura da pele, ele deve ter consciência da sua condição enquanto sujeito negro inserido em um contexto que lhe confere uma experiência específica.

[57] Alguns estudiosos como Luiz Silva Cuti (2010) preferem o termo literatura negro-brasileira, pois consideram que o termo literatura afro-brasileira tergiversa a real significação dessa literatura. O termo afro para Cuti relaciona-se a nossa descendência africana pela via de manifestações culturais, camuflando as lutas do negro brasileiro quanto ao racismo e discriminação.

O ponto de vista, terceiro elemento citado por Duarte (2014, p. 34), refere-se à assunção de uma perspectiva identificada tanto com a história quanto com a cultura negra pautada em um "conjunto de valores que fundamentam as opções até mesmo vocabulares presentes na representação".

O quarto elemento corresponde à linguagem, construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe etc.. Segundo Duarte, cria-se uma semântica própria, a partir da qual os sentidos sobre o negro são erigidos de modo distinto do discurso eurocentrado.

Por fim, o autor cita a formação de um público leitor afrodescendente, buscando demonstrar a diversidade dessa produção, mas principalmente erigir novos modelos identitários, até então, insólitos na literatura brasileira. O pesquisador ainda esclarece que esses elementos identificadores só possuem razão de ser, se articulados simultaneamente na produção literária.

Para Octavio Ianni (1998, p. 97-98),

> A literatura negra não surge de um momento para o outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. É um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo; movimentando-se sob a influência dos dilemas do negro e das invenções literárias. Como tema e sistema, ela se desloca aos poucos da história social e cultural brasileira, adquirindo fisionomia própria. Desencanta-se da história do povo brasileiro e da história da literatura brasileira. Descola-se e desencanta-se pela originalidade e força do movimento social do negro.

Considerando as colocações de Iani (1998) a respeito do surgimento dessa literatura, historicamente é possível identificar, já no século XVIII, nos poemas cantados de Domingos Caldas Barbosa essa manifestação literária subversiva.

> [...] Como um autor afrodescendente, fruto da mistura de raças e culturas, Caldas Barbosa opera, em plena Lisboa do final do Setecentos, com seu ambiente internacionalizado, deslocamentos culturais significativos ao fusionar as tradições orais e populares de suas origens brasileiras com a cultura letrada palaciana, apegada à literatura e música clássicas (MARQUES, 2014, p. 53).

Caldas Barbosa é precursor ao valorizar a cultura popular e disseminá-la nos salões portugueses, mesmo sendo discriminado por seus pares que o consideravam um poeta prejudicial à educação particular e pública. Contudo, o grande pioneiro da literatura produzida por autores negros e explicitamente comprometido com os anseios do seu povo foi Luiz Gama, com seu célebre poema "Quem sou eu?", mais conhecido como "A bodarrada", escrito em 1859, no qual Gama satiriza e questiona as elites da sociedade, afirmando em seus versos que os negros não são os únicos bodes – estereótipo usado para ridicularizá-los. Segundo Gama (2000, p. 116) "[...] Se negro sou, ou sou bode/Pouco importa. /O que isto pode? /Bodes há de toda casta /[...]Bodes negros, bodes brancos, /E, sejamos todos francos, /Uns plebeus e outros nobres".

Também em 1859 a escritora maranhense afro-brasileira Maria Firmina dos Reis, com seu romance *Úrsula*, denunciava a escravidão pelo viés do escravizado, do subalterno. No século XX, Afonso Henriques de Lima Barreto, com *Recordações de Isaías Caminha* (1909) e *Clara dos Anjos* (1948), entre outras produções, e José do Nascimento Moraes,

com *Vencidos e degenerados* (1915), usam a palavra como forma de denunciar e combater a discriminação social e racial existente no Brasil.

Depois Luiz Gama, segundo Oswaldo de Camargo (1987), Lino Guedes (1897 – 1951), com sua obra *O canto do cisne preto,* publicada em 1926, foi o primeiro poeta negro brasileiro que aceitou-se como negro e ambicionou a existência de uma literatura negra no país. Posteriormente, consolidando os anseios de Guedes, tivemos Solano Trindade com *Poemas de uma vida simples* (1944), Oswaldo de Camargo com *Um homem tenta ser anjo* (1959), Eduardo de Oliveira com *Além do pó* (1958) e Abadias do Nascimento como criador do Teatro Experimental do Negro, para o qual produzia peças teatrais. Nesse contexto, também estão inseridos Domício Proença Filho, Maria Helena Vargas, Joel Rufino dos Santos, Oliveira Silveira, Nei Lopes, Adão Ventura, Geni Guimarães, entre outros.

Prosseguindo com os propósitos da literatura afro-brasileira, temos os diversos escritores da contemporaneidade, como Cuti, José Carlos Limeira, Paulo Colina, Éle Semog, Arnaldo Xavier, Lepê, Conceição Evaristo, Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro, Cristiane Sobral, Jussara Santos, Lia Vieira, para citar alguns escritores e escritoras que recontam subversivamente a história dos negros e negras brasileiros (as).

Diante desse breve levantamento histórico, reiteramos as palavras de Iani (1998) para o qual a literatura afro-brasileira não surge de um momento para outro. Foram e são muitos os negros escritores empenhados em erigir uma voz autoral em que se façam enunciar, enunciando uma vivência/experiência negra desvencilhada do olhar de um eu que se diz superior e, portanto, eterniza no seu discurso a condição de subalternidade para o negro.

Nessa concepção, trazemos à discussão as palavras de Nei Lopes (2011, p. 167, grifos nossos), quando afirma que:

> a literatura produzida no Brasil é criada tanto por escritores negros quanto por negros escritores. Assim, temos aqueles que construíram ou constroem obra literária reconhecida, mas divorciada de suas origens ancestrais; aqueles cujas referências às origens se escondem nos símbolos ou no eruditismo que utilizam; **e aqueles que (mesmo, porque alijados do mercado, editando por conta própria ou reunidos em cooperativas ou pequenas editoras "étnicas") utilizaram e utilizam a literatura como arma ou instrumento na luta contra o racismo e a exclusão**.

As palavras de Lopes em destaque sintetizam as várias problemáticas que esses *negros escritores* que fazem literatura afro-brasileira e não literatura de temática afro-brasileira, enfrentaram e ainda enfrentam, pois em uma sociedade como a nossa em que a função autoral sempre esteve atrelada à identidade daquele que escreve, sendo este, homem, branco, heterossexual, de classe média-alta, etc., quando temos negros escritores falando de si e por si, ocupando uma função que "não lhe diz respeito", seus discursos são silenciados ou postos em questão sob os argumentos de que a literatura não tem cor ou que tais produções não possuem a qualidade estética, pautada em valores que reforçam os interesses específicos de grupos específicos que se querem como guardiões da verdadeira literatura.

Em outras palavras, a partir de um posicionamento que concebe o estético, como se isso fosse possível, como um valor puro e intransitivo, dissociado do político e separável dos determinantes sociais utilizam as questões referentes ao estético para rebaixar a materialidade sensível/discursiva das produções desses negros escritores. Enfim, mesmo diante de todas essas questões adversativas os autores e autoras de literatura afro-brasileira

buscam tornar realidade o "direito de significar" mencionado por Bhabha (1998) ao se referir à poesia do colonizado. Eles não só reclamam o direito de significar como interrogam o direito de nomeação, isto é, o direito de falar por si e de seu mundo sem a intervenção de um eu que se diz superior.

Literatura e Ensino

Certamente a literatura nos permite refletir, conhecer, enxergar e vivenciar situações relacionadas a nossa vida em sociedade. Nessa perspectiva, assim como o texto literário pode colaborar para a construção de uma identidade social que prioriza a igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças, ele também pode influenciar a construção de uma identidade social fundamentada em um sistema patriarcal, eurocêntrico que oprime e discrimina o outro.

Assim, pensando na relação entre literatura e ensino, mais especificamente ao Ensino Superior, vemos a existência de algumas lacunas. Citamos apenas uma, a literatura afro-brasileira, tema dessa discussão.

Existe em nosso país a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da temática: História e Cultura Afro-Brasileira, cuja proposta é ajudar na superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias imputados à comunidade negra ao longo do tempo. Contudo, diante de todas as questões já mencionadas, percebemos que a academia enquanto uma das instituições e/ou instâncias legitimadoras desse ensino, ou melhor, das produções que a escola elegerá como material didático, ainda resiste em conceber tais produções como material de ensino/pesquisa.

Em muitos casos, a Universidade brasileira apenas cumpre a função de perpetuar o rol de escritores considerados ideais. Quando se estuda a contemporaneidade, por exemplo, é raro vermos Nei Lopes, Alan da Rosa, Miriam Alves, Cristiane Sobral, Lia Vieira, etc. São nomes desconhecidos, ou melhor, silenciados. Não estamos dizendo com isso que deixemos de lado os nomes com obras reconhecidas, ao contrário, propomos a ampliação desse rol de autores/obras estudadas, afim de que se conheça outras possibilidades de escritura sobre o negro para além da condição de objeto.

Acreditamos ser a literatura afro-brasileira um caminho plausível para esse intento. Os textos são permeados por um eu que se quer negro, que afirma-se enquanto sujeito negro, possuidor de uma identidade negra. Em outras palavras, há na literatura afro-brasileira um deslocamento, o negro deixa de ser objeto e passa a ser sujeito que possui voz.

Trouxemos como exemplo de análise a obra *Olhos d'agua* (2015) de Conceição Evaristo. Essa obra é composta por 15 contos a partir dos quais somos levados a conhecer outras formas de representatividade da população afro-brasileira. Evaristo ao nos contar as histórias de personagens como Ana Davenga, Duzu-Querença, Maria, Natalina, Salinda, Luamanda, Cida, Zaíta, Di Lixão, Lumbiá, Ardoca e outros, busca dar a estas personagens uma subjetividade a partir da qual elas revelam seus dramas, conflitos e emoções concedendo ao leitor a oportunidade de conhecer o Outro, o diferente sob uma perspectiva própria.

Para demonstrar a construção literária de Conceição Evaristo nos ateremos ao conto Olhos d'água que abre a coletânea e também a intitula. O conto possui uma narradora-

personagem que vive um conflito por não se lembrar a cor dos olhos de sua mãe. Em uma noite ela acorda bruscamente e a pergunta: "De que cor eram os olhos de minha mãe?" (2015, p. 15) passa a perturbá-la. Vejamos um trecho:

> De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. (EVARISTO, 2015, p. 15)

O questionamento passa a ser o fio condutor da narrativa pois através dele a personagem busca suas memórias e revela ao leitor sua ancestralidade, sua infância e os momentos marcados pelas dificuldades e privações de uma vida permeada pela pobreza, mas não apenas isso, suas memórias também revelam a doçura do relacionamento familiar como percebemos nas palavras da narradora:

> Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. [...] E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. [...] Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorríamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado… Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía. (EVARISTO, 2015, p.16-17)

Percebemos na constituição da personagem uma carga de subjetividade que lhe é própria e que lhe autoriza falar de si e por si. Essa subjetividade conferida a personagem é característica marcante da literatura afro-brasileira. Conceição Evaristo, por exemplo, caracteriza sua escrita como escrevivencia, ou seja, sua escrita está intimamente ligada as suas experiências enquanto mulher negra em uma sociedade permeada pela "colonialidade do poder".

Além disso, há na narrativa uma forte ligação da personagem com seus ancestrais reforçando sua pertença a população afrodescendente:

> Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas a mulheres de minha família. **E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias.** (EVARISTO, 2015, p.16-17, grifo nosso)

Reconhecer essas mulheres e a importância delas em sua formação é reconhecer a si mesma, e também redescobrir-se. É como se a personagem na ânsia de lembrar a cor dos olhos de sua mãe se lançasse em uma busca pela própria identidade, ou seja, descobrir a cor dos olhos de sua mãe é retornar as suas origens e a personagem parece precisar disso,

tanto que o questionamento a persegue fazendo com que ela retorne a sua cidade natal a fim de rever a mãe e descobrir a cor dos olhos dela. O encontro entre mãe e filha é marcado por descobertas, notáveis na passagem a seguir:

> E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?
> Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. **A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum**. (EVARISTO, 2015, p.18, grifo nosso)

As palavras em destaque demonstram o quanto as características identitárias das personagens estão entrelaçadas pela força da ancestralidade. Nesse contexto, invocamos as palavras de Stuart Hall (2005) ao falar da identidade, ou melhor, do entrelaçamento de identidades que ele chama de tradução. Para o autor o conceito de tradução pode ser descrito como:

> [...] aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. (HALL, 2006, p. 88-89, grifo do autor)

Isso revela o motivo pelo qual a personagem-narradora faz alusão da cor dos olhos de sua mãe com as "aguas de Mamãe Oxum". Apesar dos distanciamentos, as origens ancestrais continuam vivas concedendo as personagens a possibilidade e o desejo de reafirmação identitária. Desejo este, que acaba sendo repassado por gerações, tanto que mais tarde a filha da personagem-narradora também intentará em saber a cor dos olhos de sua mãe.

Assim, há na narrativa um evidente empreendimento de reconstrução da identidade da personagem. É como se ela, ao se afastar do seio familiar se privando do convívio com suas tradições tivesse sua identidade fragmentada. Ao deixar o lar em busca de melhores condições de vida ela se subordina a determinadas situações que a fazem de certa forma, esquecer-se de onde vem, tanto que ela diz: "Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali" (EVARISTO, 2015, p.15). Contudo, a sua consciência a acusa de tal feitura, pois segundo a narradora "o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?" (EVARISTO, 2015, p.15).

Deste modo, a leitura que fazemos da narrativa é que há um desejo evidente de reconstrução e afirmação de sua identidade negra. Isso pode ser considerado como uma

forma de resistir e lutar contra preconceitos e discriminações. Esta é uma das peculiaridades encontrada na literatura afro-brasileira, pois diferentemente de outras narrativas aclamadas pela crítica, em que o negro não passa de um mero objeto, na literatura afro-brasileira o conhecemos pelo viés daquele que sente, tem autonomia para falar, possui subjetividade, constrói seu destino, enfim reivindica o direito de significar significando.

Considerações finais

Retomando os propósitos da Lei 10639/2003 algumas questões podem ser suscitadas referente ao campo dos estudos literários, tais como: Com base em quais preceitos podemos dizer que determinada produção possui valor estético ou não? A literatura só tem razão de ser se considera arte sublime, cuja sua produção é destinada a alguns seletos grupos? Como promover a sustentabilidade da Lei 10639/2003 se as produções que vão ao encontro daquilo que a referida lei propõe são silenciadas e até mesmo discriminadas?

Esses questionamentos nos dão uma visão panorâmica dos desafios a serem enfrentados tanto por quem produz literatura afro-brasileira, quanto por aqueles que decidem dedicar-se a pesquisá-la, ainda há muito o que fazer/conquistar, pois sendo a literatura um território que vai além da criação inventiva, ela nos coloca o desafio do embate de valores e princípios que dizem respeito às maneiras como os diversos segmentos sociais vivem, em outras palavras, a literatura nos permite conhecer/vivenciar os conflitos, as tensões, as emoções, dos diferentes, dos diversos Outros que compõem nossa sociedade.

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira confere ao leitor tão acostumado com uma única história sobre o negro, a possibilidade de conhece-lo fora dos porões sociais. É por meio do conhecimento do outro que o respeito a diferença se constrói, portanto, amarrar-se em uma perspectiva do conhecimento que não nos liberta da prisão do preconceito, da discriminação e das categorias reducionistas que limitam o pensamento crítico reflexivo é perpetuar a colonialidade do poder e do saber. Assim, cabe a academia no campo dos estudos literários um olhar para a literatura afro-brasileira desvinculado dos grilhões epistemológicos eurocentrados.

Referências

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte, Ed. UFMG. 1998.

BRASIL. **Lei 10639, 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 31 de dez. 2016.

DALCASTAGNÈ. Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de literatura contemporânea**, nº 26. Brasília, julho-dezembro de 2005. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2123>. Acesso em: 24 de out. 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI.** Rio de Janeiro, Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro, Pallas, 2015.

FESTINO, Cielo Griselda. A estética da diferença e o ensino das literaturas de Língua Inglesa. **Graotá**, Niterói, nº 37, 2014. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/80/366>. Acesso em: 24 de out. 2016.

FILHO, Domício Proença. A trajetória do negro na Literatura Brasileira. **Estudos Avançados** 18 (50), 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a17v1850.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2016.

GAMA, Luiz. **Primeiras Trovas Burlescas.** São Paulo. Martins Fontes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

Ianni, Octavio. **Literatura e consciência**, **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura, nº. 28. São Paulo: USP, 1988.

LOPES, Nei. O negro na literatura brasileira: autor e personagem. **Revista Brasileira**. Fase VII, Jan-Fev. 2011, Ano XVII, Nº 66. Disponível em: http://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/revista-brasileira-66.pdf. Acesso em 24 de out. 2016.

MARQUES, Reinaldo Martiniano. Domingos Caldas Barbosa. *In:* **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica.** Org. Eduardo de Assis Duarte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005, p. 107-130, edição brasileira.

“FACUNDO” E A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL ARGENTINA

Bruna WAGNER[58]
Heloísa Helena Ribeiro de MIRANDA[59]
Iouchabel Sarratchara de Fatima FALCÃO[60]
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Mestrado e Doutorado em Estudos de Linguagem

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise da obra *Facundo: civilização e barbárie*, publicada pela primeira vez em 1845, como um meio de representação do nascimento de uma política governamental argentina partindo das reflexões realizadas por seu escritor, Domingo Faustino Sarmiento. O livro apresenta uma transitoriedade entre o texto ficcional e a narrativa historiográfica através de alguns recursos de composição textual. No título da obra, o nome de Juan Facundo Quiroga, caudilho, militar e defensor do Federalismo na confederação argentina durante o período de independência das colônias espanholas da América, aparece como representante da revolução argentina no início de sua independência. Com isso, é possível identificar características que evidenciam uma tentativa de construir uma imagem ideal de nação argentina a partir dos conflitos históricos que marcaram aquele período, edificando um discurso homogêneo e representativo da formação da identidade nacional. Escrito durante o período de conflito, a obra mostra um movimento transitório que concerne ao texto reflexões sobre a formação fragmentada do perfil identitário da nação já tão afetado por processos de aculturação desde o período das colônias (QUIJADA, 2010). A apresentação histórica é erigida sob o peso da dicotomia política civilização x barbárie que representa todo o eixo temático do percurso narrativo carregado da intencionalidade política já mencionada. Sendo assim, compreendemos que os recursos literários intensificam o discurso ideológico que marca o combate entre federalistas e unitários, divisão partidária

[58] Graduada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, com apoio de bolsa integral financiada pela Fundação CAPES, processo 23108.138967/2016-36.

[59] Graduada em Letras: Língua e Literatura Hispânica pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

[60] Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, com o apoio de bolsa integral financiada pela Fundação CAPES, processo 23108.139006/2016-49.

da época. O texto é analisado a partir da interseção de recortes históricos da época presentes na obra sob a perspectiva dos estudos da constituição identitária argentina apresentados por Mónica Quijada em *Homogeneidad y nación: con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*, entre outros aportes teóricos que auxiliam na compreensão da narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Nacional; República Argentina; Domingo Faustino Sarmiento.

ABSTRACT: The objective of this work is to present an analysis of the book *Facundo: civilization and barbarism, first published in 1845, as a means of representing the birth of an Argentina government policy based on the reflections carried out by its writer, Domingo Faustino Sarmiento. The book presents a transitoriness between the fictional text and the historiographic narrative through some resources of textual composition. In the title of the book, the name of Juan Facundo Quiroga, caudillo, military and defender of the Federalism in the Argentina confederation during the period of independence of the Spanish colonies of America, appears like representative of the Argentine revolution at the beginning of its independence. With this, it is possible to identify characteristics that evidence an attempt to build an ideal image of an Argentina nation based on the historical conflicts that marked that period, building a homogeneous discourse and representing the formation of the national identity. Written during the period of conflict, the book shows a transitory movement that concerns the text reflections on the fragmented formation of the identity profile of the nation already so affected by processes of acculturation since the period of the colonies (QUIJADA, 2010). The historical presentation is erected under the weight of the dichotomy political civilization x barbarism that represents the entire thematic axis of the narrative course loaded with the political intentionality already mentioned. Thus, we understand that literary resources intensify the ideological discourse that marks the struggle between federalists and the unitary party division of the time. The text is analyzed from the intersection of historical cuts of the time present in the work from the perspective of the studies of the Argentina identity constitution presented by Mónica Quijada in Homogeneidad y nación: con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX, among other contributions theorists who help in the understanding of the narrative.*

KEYWORDS: National Identity; Republic of Argentina; Domingo Faustino Sarmiento.

Introdução

Em 1945, a obra *Facundo: civilización y barbarie* consagrou a figura política argentina de Domingo Faustino Sarmiento como escritor em decorrência de sua participação na formação da imagem da nação junto ao grupo de intelectuais da conhecida *"La Generación de 1838"* que atuou no processo de civilização e progresso do país latino-americano.

A narrativa apresenta mesclas de texto literário ficcional e narrativa histórica devido ao fato de resgatar, em seu título, o nome da também figura política histórica de Juan Facundo Quiroga, caudilho, militar e defensor do Federalismo na confederação argentina durante o período de independência das colônias espanholas da América (NASCIMENTO, FRANKLIN, 2007, p. 02).

Na narrativa, é possível identificar características que evidenciam uma tentativa por parte de Sarmiento de criar uma imagem construída de um ideal de nação argentina a partir

dos conflitos históricos que marcaram este período, edificando, através de recursos técnicos literários, um discurso representativo da formação da identidade nacional.

Escrito durante o período de conflito, a obra mostra um movimento transitório que concerne ao texto reflexões sobre a formação fragmentada do perfil identitário da nação já tão afetada por processos de aculturação desde o período das colônias. Assim, a expressão dicotômica dos fatos revela o posicionamento dialético dos agente responsáveis por essa representação.

O obra é dividida em três partes que distribuem quinze capítulos mais a introdução que apresenta recomendações do próprio escritor. Nessas são apresentados, respectivamente, os aspectos demográficos e geográficos argentinos, a vida de Facundo Quiroga e os ideais do programa político liberal que se configuravam na época de produção do texto (NASCIMENTO, FRANKLIN, 2007, p. 01).

Quanto aos aspectos literários, em termos de recursos técnicos narrativos, destaca-se a atuação do narrador que articula ações, suspende e destaca fatos e se posiciona em várias partes do texto, afirmando sua atuação direta e evidenciando a localização de Sarmiento enquanto pessoa empírica no corpo do texto assim como no contexto histórico. Esse movimento construído pelo narrador é o principal indício da intenção política e da finalidade ideológica por trás da obra.

Formação de herói(s): reflexos da nação

Nas partes centrais da narrativa é perceptível que o destaque dado às diferenças acentua o discurso hegemônico de inferiorização à população local numa tentativa de apagamento cultural e identitário necessário para erigir a imagem idealizada da identidade nacional, assim como o recurso dialético que põe em primeiro plano exemplos de heróis que não devem ser seguidos.

O personagem Facundo é quem carrega o estigma negativo dos anti-heróis e os representa através de sua ignorância, brutalidade e violência. Como recurso construtivo, o narrador atribui ao caudilho, ao descrever as batalhas ocorrentes no território argentino durante esse período, caraterísticas inspiradas nos heróis das grandes epopeias: *"valiente hasta la temeridad, dotado de* ***fuerzas hercúleas****, gaucho de* ***a caballo****, como el primero, dominándolo todo por la violencia y el terror, no conoce más poder que el de la fuerza brutal, no tiene fe sino en el caballo"* (SARMIENTO, 1999, p. 143, grifos nossos). Aqui se identifica outra estratégia que pertence ao campo hegemônico, pois é através da figura dos heróis ocidentais, dos greco-romanos e dos de cavalaria, ou seja, dos representantes universais, europeus, que se constrói a imagem do "gaucho mal" às vistas do centramento civilizado.

Embora haja o enobrecimento da cultura branca europeia, o narrador demonstra consciência de uma identidade de base heterogênea como um traço característico do território argentino, como é possível inferir do seguinte excerto:

> […]el espíritu de la pampa está allí en todos los corazones; pues si solevantáis un poco las solapas del frac con que el argentino se disfraza, hallaréis siempre el gaucho más o menos civilizado, pero siempre el gaucho. Sobre este error nacional viene un plagio europeo. (SARMIENTO, 1999, p. 164)

A sutil composição através de elementos como o vestuário, por exemplo, também faz parte do artifício técnico presente na narrativa e que reflete, simbolicamente, o conflito do argentino diante do quadro fragmentado com que se depara como configuração de sua

identidade. Assim, por baixo do "*frac*", vestimenta formal que caracteriza o civilizado, existe o sujeito com a sua identificação local, e aqui, o gaucho sendo já condicionado a imposição colonizadora e apresentado como "plagio europeu".

Além dos aspectos elencados até então, é importante destacar o peso político da narrativa em questão. Na parte central do texto, nota-se que todos esses elementos fazem parte de um discurso pertecente à cultura política europeia, conforme nos apresenta Quijada (2000):

> De tal forma, a través del sistema representativo um amplio espectro de la poblacíon, multisocial y multiétnico, incorporo uma cultura política compuesta por práticas e imaginarios que participam de um mismo universo simbólico. [...] al integrar la diversidade antes estamental en una lógica diferente basada en el ejercicio de la soberania, formó parte de um processo de homogenización que contextualizó las reivindicaciones de los distintos grupos em uma única cultura política. (p.36)

Os conflitos políticos envolvem uma idealização de um mesmo universo simbólico caracterizado pela homogeneização baseada nas doutrinas civilizatórias. Assim, divididos em federalistas e unitaristas, a imposição unitária, pertencente ao grupo do ideal civilizador, é disfarçada pelo longo espaço narrativo dedicados à descrição dos ideais federalistas, pertencente aos caudilhos que defendiam a territorialidade do interior, marcando este aspecto importante da história política argentina, ao ponto da brutalidade de Facundo, considerado o representante maior do grupo, ser elevada como importante fator da configuração política da época: *"¿Qué habría hecho Rosas sin él, en una sociedad como era antes la de Buenos Aires? ¿Qué otro medio de imponer al público ilustrado el respeto que la conciencia niega a lo que de suyo es abyecto y despreciable?"* (SARMIENTO, 1999, p. 176).

Diante disso, é possível identificar um ardiloso processo de formação de heróis que sutilmente enfatiza os "não exemplos" de atuação, como forma de criar uma imagem não argentina, portanto, não representativa da nação. Como resultado, ocorre o apagamento da cultura autócnote e cria-se a imagem do bárbaro habitante das províncias que diverge da figura almejada pelos unitários, destacando pontos negativos instaurados nos povos locais e os pontos positivos da civilização europeia, constituindo um contraste pretenciosamente almejado.

Por uma identidade nacional

A resposta à pergunta que abre esse subtópico é exatamente a angústia que percorre toda a narrativa de Sarmiento. Sarmiento foi um homem de ação e um idealista ao mesmo tempo. Assumiu a grande tarefa de transformar o país, anarquizado e bárbaro, persuadido de que o progresso, assentado sobre bases éticas, traria a felicidade ao povo argentino. Obstinado em transformar a Argentina em uma grande representação nacional latioamericana, o autor busca apagar qualquer aspecto que possa demonstrar qualquer traço de heterogeneidade cultural ou indenitária do povo argentino. Para tanto, traz com axioma a dicotomia entre civilização e a barbárie.

Em primeiro plano para a melhor compreensão da obra Sarmiento ressalta as potencialidades do território argentino, destacando os vários aspectos e hábitos que este engendraria nos tipos humanos locais. Podemos notar inicialmente, em *Facundo*, a posição centralizadora que Sarmiento prontamente adota no pós-independência. Para tanto, valendo-se dos aspectos geográficos do território argentino, o autor nos indica a disposição

predominante de planícies e os vários rios que confluíam para um único porto, os quais de uma disponibilidade central e indivisível do projeto de Estado que almejava.

Na obra, a civilização deve permanecer distante das tradições autóctones, baseando-se nas características europeias de progresso e logo, de desenvolvimento social e econômico. A busca por esse refinamento social, no texto, instaura um processo de apagamento e de sobreposição à cultura argentina, isto é, qualquer tradição cultural que não tenha traços europeus deve ser abolida, pois representa um retrocesso de desenvolvimento. Desse modo, a barbárie é colocada à margem para que o sonho de uma nação europeia possa emergir nos pampas latinos.

No entanto, como se materializa, em *Facundo*, essa marginalização não apenas cultural, mas também humana? Em seu texto, Sarmiento utilizando-se da linguagem consegue exaltar a civilização dos pampas, que tanto busca e, segregar a barbárie dos nativos.

> La parte habitada de este pais privilegiado en dones, y en que cierran todos los climas, puede dividirse en tres fisionomias distintas que impreimen a la población situaciones diversas, según la manera que tienen que se entender con la naturaliza que la rodea. Al norte, confundiendose con El Chaco, un espeso bosque cubre, con su impermeable ramaje, extenciones que llamaríamos inauditas, si en formas colosales hubiese nada inaudito en toda la extensión de la América. Al centro, y en una zona paralela, se disputa largo tiempo el terreno, la pampa y la selva; domina en partes el bosque, se degrada en matorrales enfermizos y espinosos; preséntase de nuevo la selva, a merced de algun río que la favorece, hasta que, al fin, al sur triunfa la pampa y ostenta su lisa e velluda frente, infinita, sin limites conocido, sin acidente notable; es la imagen de la mar en la tierra, la tierra como en el mapa, la tierra aguardando que se la mande producir las plantas y toda clase de simientes. (SARMIENTO, 1999, p. 22)

Não há como negarmos a perspicácia na ação de narrar de Samiento. Utilizando-se de um jogo metafórico de descrição da natureza argentina, o autor inicia a defesa de seu ponto de vista, e assim compõe a exaltação da civilização de traços europeus e marginaliza o povo indígena nativo *"fisionomias distintas que impreimen a la población situaciones diversas, según la manera que tienen que se entender con la naturaliza que la rodea"*. Sarmiento consegue atribuir a fisionomia geográfica e aos traços da natureza a oposição entre esses dois universos, afirmando que a maneira com a qual essa população se relaciona com a natureza, reflete, na verdade, os indivíduos que ali estão.

Dessa forma, Sarmiento materializa dois ambientes naturais totalmente diferentes e localizados nas extremidades, *"Al norte, confundiendose con El Chaco, un espeso bosque cubre, con su impermeable ramaje, extenciones que llamaríamos inauditas, si en formas colosales hubiese nada inaudito en toda la extensión de la América"*. Ao analisarmos a seleção de adjetivos feita pelo autor com o intuito de caracterizar a natureza do norte, é visível seu menosprezo, "*espeso*", "*impermeable*", "*inauditas*", "*colosales*" e "*espinhoso*". Embora valendo-se de uma narração bem articulada, não há intenção alguma de Samiento em exaltar a mata selvagem argentina, essa mata espessa, impermeável e desconhecida. Ela é na verdade uma metáfora que serve como argumentação negativa para a defesa de sua tese. Não há como descaracterizar a barbárie, ou seja, o selvagem será sempre selvagem. Em contrapartida, ao falar sobre os traços constitutivos dos pampas, Sarmiento se vale de uma seleção de adjetivos, que além de sublimá-los, confere a sua narrativa um poderoso

argumento "*lisa*", "*velluda*", "*infinita*", "*notable*" que ostenta e triunfa ao sul. Os pampas são para o narrador um espelhamento da vegetação europeia, símbolo de grandeza.

Mais adiante na narrativa, Sarmiento se utiliza da mesma estratégia: exalta a civilização e marginaliza a barbárie. Para tanto, ele realiza uma descrição acurada das cidades e do modo de vida de seus habitantes. Na obra, esse modo de descrição traça uma fronteira entre a civilização e a barbárie. Sarmiento compreende que dentro de uma civilização a cidade aparece como grande símbolo de civilização de qualquer país, seja ele novo ou antigo. É ela quem detém todas as estruturas sociais necessárias para sua empreitada de desenvolvimento de progresso. Para o narrador, as cidades seriam as bases reais da construção política, e nelas residiriam a fundamentação que ele almejava para sua nação. Mas à medida que nos afastamos das mediações da cidade, mudam-se os hábitos, os costumes e se chega ao habitat bárbaro e hostil dos elementos gauchescos, conforme já mencionamos.

> Las ciudades argentinas tienen la fisionamía regular de casi todas las ciudades americanas: sus calles cortadas en ángulos rectos, su población diseminada em ca casi toda superfície, se excéptua a Córdoba, que, edificada en corto y limitado recinto, tiene todas las aparencias de una ciudad europea, a que dan mayor realce a multitud de torres y cúpulas de sus numerosos y magníficos templos. La ciudad es el centro de la civilización, argentina, española, europea; allí están los talleres de arte, las tendas del comercio, las escuelas y colegios, los juzgados, todo lo que caracteriza a los pueblos cultos. La elegancia en los modales, las comodidades de lujo, los vestidos europeos, el frac y la levita tienen allí su teatro y su lugar conveniente. (SARMIENTO, 1999, p. 29).

Entre as cidades argentina, Córdoba, um dos palcos da narrativa, é vista pelo narrador como símbolo e modelo do que poderá se tornar toda a Argentina. Uma cidade organizada, planejada e, principalmente, desenvolvida com galerias de arte, lojas de comercio, escolas, com poder jurídico organizado e *"los pueblos cultos"*. Na perspectiva de Sarmiento, o índice de erudição estava na capacidade que o povo de Córdoba possuía em se afastar da cultura e das tradições regionais. Tal distanciamento é manifestado, na narrativa, na maneira como seus cidadãos se portavam, até no modo como se trajavam *"La elegancia en los modales, las comodidades de lujo, los vestidos europeos, el frac y la levita tienen allí su teatro y su lugar conveniente"*. É válido ressaltar aqui a importância de dois adjuntos adverbiais: "*allí*" e "*lugar*", pois, embora seja um país imenso, para o narrador, nenhum outro espaço poderia servir tão bem de protótipo para seu engenhoso projeto de "modernização" quanto Córdoba.

Contrariando seu projeto, *"Saliendo del recinto de la ciudad, todo cambia de aspecto: el hombre del campo lleva otro traje, que llamaré americano, sin educación, sin progreso y sin leye"* (SARMIENTO, 1999, p. 32). Esse é o lado a ser excluído pelo narrador, a parte que não cabe em seu projeto. A identidade que busca Sarmiento está muito distante dessa composição. Ao de povo de Córdoba e das outras catorze cidades que o narrador descreve como civilizadas, Sarmiento os chamam de andaluz, aos outros excluídos de seu ideal, americanos.

Em virtude de seu projeto, Sarmiento acreditava que os costumes americanos deveriam ser transformados à moda europeia, uma vez que eles não se encaixavam nos planos para a composição dessa nova identidade nacional. Parece-nos que o elemento gaúcho, em Sarmiento, serviu apenas para desenvolver um nacionalismo argentino, durante

a batalha pela independência, não sendo, desse modo, mais desejado num período posterior. É exatamente por não se enquadrar nesse novo período que Sarmiento busca configurar uma nova identidade para a nação argentina, a qual se afastaria da barbárie que simbolizava o retrocesso, mas que se homogeneizasse aos moldes europeus, simbolizando, assim o progresso.

A unificação imaginária: centralização do poder no estado

Nos últimos capítulos da obra *Facundo: civilización y barbárie* (1845) vemos o desfecho da narrativa iniciar-se a partir do fortalecimento do duelo entre Facundo Quiroga e Juan Manuel de Rosas. As disputas entre as personagens pelo poder da República da Argentina duraram por volta de 5 anos. A rixa entre os dois têm fim somente após uma emboscada, em que Facundo é morto com um tiro no olho. Sarmiento, autor da obra, atribui o assassinato de Facundo ao seu adversário político, Rosas, pois, Facundo dominava 8 das 13 províncias existentes na República da Argentina, com sua morte, Rosas passou rapidamente a comandar todo o território argentino.

Ao longo do texto Sarmiento faz uma clara campanha contra o governo de Rosas, sempre deixando claro que sua administração era um retrocesso para a civilização e economia argentina. Rosas era contra a instauração das maneiras de governo européias fortemente defendidos por Sarmiento ao longo de *Facundo*, dessa forma, contrapunha-se a deixar seus estudiosos políticos a pesquisarem ou implantarem modos de administração europeus.

Rosas, para manter a ordem na República da Argentina, utilizava-se da força, da violência e da barbárie, mostrando-se um governante sanguinário. Sarmiento destaca durante o decorrer do texto que o governante não lutava a guerra, não estava à frente da baralha, como Quiroga o fazia, apenas articulava suas ações dentro de seu gabinete, mandando matar todos os que se opunham a ele e nada dentro da Argentina era feito sem o comando e consentimento de Rosas. O autor também nos atenta ao fato de que Juan Manuel de Rosas não desempenhava esforços na administração do país, em todos os seus aspectos, apenas estava obcecado pela guerra civil que se postergava ao longo dos anos.

De acordo com Sarmiento, Rosas conseguiu fazer o que o ideal Unitário tinha em mente, centralizar o poder do estado, porém sem deixar de ser federalista, "uniu" a República no sentido de todas as províncias estarem agora sob seu domínio, buscando satisfazer seus interesses pessoais. A unificação era apenas territorial. Para Sarmiento, ao conseguir poder total sobre a República da Argentina, Rosas desejava e tentava desvincular a base da força o sentimento do Partido Unitário ainda presente no pensamento da população argentina. Porém, de acordo com o autor, esse sentimento já existia muito antes de Quiroga, de Rosas ou da luta entre Unitários e Federalistas.

> Pero no se vaya a creer que Rosas no ha conseguido hacer progresar la República que despedaza, no; es un grande y poderoso instrumento de la Providencia que realiza todo lo que al porvenir de la patria interesa. Ved cómo. Existía antes de él y de Quiroga el espíritu federal en las provincias, en las ciudades, en los federales y en los unitarios mismos; él lo extingue, y organiza en provecho suyo el sistema unitario que Rivadavia quería en provecho de todos. Hoy, todos esos caudillejos del interior, degradados, envilecidos, tiemblan de desagradarlo y no respiran sin su consentimiento. La idea de los unitarios está realizada; sólo está de más el tirano; el día que un buen Gobierno se establezca, hallará las

> resistencias locales vencidas y todo dispuesto para la unión. (SARMIENTO, 1999, p. 252)

Uma nova proposta governamental para a república da argentina

Para combater a tirania que estava instaurada nessa época em toda a Argentina, Sarmiento destaca no último capítulo de *Facundo* os esforços de vários estudiosos e intelectuais que, imbuídos de ideais liberais baseados nos fundamentos iluministas, buscavam maneiras de derrubar o governo tirano de Rosas. Comenta ainda que o pensamento de Rosas, de repúdio aos axiomas e ideais europeus, é um olhar selvagem, primitivo, que deve ser modificado pelo olhar dos intelectuais que buscavam uma nova forma de pensar a República, munindo-se desses ideais para mudar o futuro da nação e colocá-la no caminho do progresso e da civilidade.

Percebemos, de acordo com as descrições traçadas por Sarmiento, que o governo de Rosas era impopular de ambos os lados, tanto dentro quanto fora do sistema governamental. A partir dessa impopularidade rosista começam a desencadear-se diversas revoltas contra o administrador da República. Nesse momento de início das revoltas a escrita da obra encontra-se com a história em ação, e Sarmiento conta para o leitor que enquanto acontecem os movimentos anti-rosista nas províncias os estudiosos políticos liberais, aqueles intelectuais e estudiosos dos ideais europeus, estão desenvolvendo pesquisas e recolhendo informações para a construção do Novo Governo, do novo regime de poder que substituirá o regime ditador e atrasado ao qual a Argentina está exposta.

Durante as últimas páginas do texto nos apresenta seus ideais político-sociais, baseados em ideologias liberais e iluministas, para o Novo Governo da Argentina. Sarmiento expõe estes ideais com o intuito de mostrar como a civilização argentina renasceria a partir da implantação desses preceitos mesmo após ser dominada por Rosas. O autor demonstra esses pensamentos a partir de uma dicotomia entre os atos exercidos durante o regime rosista e o do Novo Governo que nascerá.

Sarmiento questiona as atitudes administrativas de Rosas em relação ao favorecimento da indústria e do comércio, à livre navegação dos rios argentinos, a educação da população da Argentina, entre outros aspectos. Também nos mostra como, para ele, o governo rosista estava atrasando o desenvolvimento socioeconômico da nação e como o Novo Governo, idealizado pela juventude liberal da qual o autor fez parte, instauraria uma política de direitos e deveres iguais a todos os cidadãos da República, bem como, faria melhorias nos mais diversos segmentos da administração pública do país.

Em *Facundo* também há uma grave crítica as medidas governamentais adotadas por Rosas perante as populações de imigrantes europeus, questão amplamente abordada nas últimas páginas da narrativa. Sarmiento acreditava e defendia que essas populações trariam a Argentina a "civilidade" e a prosperidade que o território tanto necessitava. Explica ainda que os imigrantes ensinariam a população local a como ser bons trabalhadores e cidadãos civilizados. Este apoio a imigração tem como objetivo homogeneizar a população argentina por meio implantação da cultura europeia e da miscigenação do povo nativo com os imigrantes europeus, a fim de desaparecer com as populações primitivas da Argentina, dando lugar a uma "raça branca de cultura européia".

> Porque él ha perseguido el nombre europeo, y hostilizado la inmigración de extranjeros, el Nuevo Gobierno establecerá grandes asociaciones para introducir población y distribuirla en territorios feraces a orillas de los

> inmensos ríos, y en veinte años sucederá lo que en Norteamérica ha sucedido en igual tiempo: que se han levantado, como por encanto, ciudades, provincias y Estados en los desiertos, en que poco antes pacían manadas de bisontes salvajes; porque la República Argentina se halla, hoy, en la situación del Senado romano, que, por un decreto, mandaba levantar de una vez quinientas ciudades, y las ciudades se levantaban a su voz. (SARMIENTO, 1999, p. 258)

De acordo com Quijada (2000) o despotismo pelo qual passou a América Latina criou servos, os pensamentos liberais de liberdade desprenderiam as populações de seus antigos costumes e formaria cidadãos livres, com igualdade de direitos e deveres a seguir, em que esses novos cidadãos seriam os protagonistas para o progresso da comunidade. Esse novo pensamento acreditava que a educação orientada ao progresso seria a chave para o nivelamento da população. No pensamento dos liberalistas impôs-se como elemento fundamental para a construção da nação orientada ao progresso a conveniência de atrair contingentes de imigrantes europeus com o objetivo de fundir a população nativa com a européia, e que a partir da miscigenação dos povos ocorreria um processo de apagamento dos traços sociais, culturais e fenotípicos das populações nativas e transformaria o povo em uma nação de raça branca e cultura européia.

Referências

NASCIMENTO, Maria Roberta Soares do; FRANKLIN, Ruben Maciel. Sarmiento: a civilização e a barbárie na identidade Argentina. **Revista Ameríndia - História, cultura e outros combates.** Fortaleza, v.3, n.1 p. 1-16, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/2015/article/view/1568/1420>. Acesso em: 01 de julho de 2016.

QUIJADA, Mónica. El paradigma de la homogeneidade. In: QUIJADA, Mónica. et al. **Homogeneidad y nación: con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX.** Madrid: Csic, 2000, p. 15-56.

QUIJADA, Mónica. Indígenas: violência, tierras y cidadanía. In: QUIJADA, Mónica. et al. **Homogeneidad y nación: con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX.** Madrid: Csic, 2000, p. 57-92.

SARMIENTO, Domingo Faustino. **Facundo**. 1999. Disponível em: <hhttp://www.elaleph.com>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

FESTIVAL DE CINEMA "OSCARITO": DESPERTAR A IMAGINAÇÃO E O PRAZER PELA LEITURA NA PRODUÇÃO DE CURTA-METRAGENS

[61]Patrícia RODRIGUES
[62]Izabel Jacinta Magni HINRICHS
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Ousando fazer diferente, professores e alunos do Ensino Médio da Escola Tapuraense de Educação e Cultura – ETEC (Tapurah/MT), suas famílias e comunidade uniram-se para a adaptação de obras de autores consagrados para roteiros cinematográficos (Luís Fernando Veríssimo / Machado de Assis / André Vianco / Shakespeare, entre outros), bem como produção de roteiros originais valorizando a criatividade dos alunos. Despertar o prazer pela leitura, estimular a criatividade e imaginação, sensibilizar os alunos para as artes literária e dramática através da leitura de diferentes gêneros discursivos, tornando-os leitores proficientes, foram os grandes desafios enfrentados neste projeto. Por fazer parte do Projeto Político e Pedagógico da escola, logo do início do ano letivo as turmas que realizariam as atividades participavam de uma sequência de atividades para conhecerem os gêneros que seriam utilizados e encontrarem, através das discussões, os temas que gostariam de retratar. Esse projeto resultou em 25 filmes gravados de 2004 a 2010, que além de demonstrar a criatividade e capacidade dos alunos, embasados por Cândido (2004), Cosson (2009), Fantin (2006), Gregorin Filho (2011), Martin (2013), o

[61] Professora de Língua Portuguesa efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, na Escola Estadual Cândido Portinari - Tapurah. Licenciada em Letras (UNIR/RO), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (FUNPAC). Mestranda do Profletras (UNEMAT-Sinop) E-mail: prof.patriciarodrigues01@gmail.com.
[62] Professora de Língua Portuguesa efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, na Escola Estadual Cândido Portinari - Tapurah. Licenciada em Letras (Fecilcam), especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar (ICE). Mestranda do Profletras (UNEMAT-Sinop). E-mail: izabelmagni@gmail.com.

projeto também contribuiu com a comunidade que participou como parceira ajudando na divulgação, valorização e no exercício da solidariedade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Leitura; Curta-metragens.

ABSTRACT: Daring to do differently, teachers and students from the Tapuraense School of Education and Culture (ETEC (Tapurah / MT), their families and community came together for the adaptation of works by renowned authors for cinematographic scripts (Luís Fernando Veríssimo / Machado de Assis / André Vianco / Shakespeare, among others), as well as production of original scripts valuing the creativity of students. Awakening the pleasure of reading, stimulating creativity and imagination, sensitizing students to the literary and dramatic arts by reading different discursive genres, making them proficient readers, were the great challenges faced in this project. As part of the School's Political and Pedagogical Project, from the beginning of the school year the classes that would carry out the activities participated in a sequence of activities to know the genres that would be used and to find, through the discussions, the subjects they would like to portray. This project resulted in 25 films recorded from 2004 to 2010, which in addition to demonstrating the creativity and capacity of the students, based on Candido (2004), Cosson (2009), Fantin (2006), Gregorin Filho , The project also contributed to the community that participated as a partner helping in the dissemination, valorization and in the exercise of solidarity.

KEYWORDS: Literature; Reading; Short films.

Introdução

Necessitamos, como educadores, "bolir" com o nosso imaginário e com o dos alunos, como alternativa única de trabalhar num mundo em constante transformação e nos desacomodarmos, ousarmos fazer diferente. Acreditando que a leitura pode ser uma atividade deflagradora da produção textual e do aumento da bagagem cultural, buscamos alternativas de trabalho para essas aulas, conjugadas com as modernas tecnologias, transformando o ato passivo frente ao texto em atividade participativa da criação. Este artigo pretende, pois, compartilhar uma prática realizada há seis anos com alunos do Ensino Fundamental e Médio da Escola Tapuraense de Ensino e Cultura – ETEC, em Tapurah/MT: a adaptação da obra de determinado autor para roteiros cinematográficos, produção de roteiros originais que valorizassem a criatividade dos alunos, tornando-se, assim, leitores proficientes, utilizando as mais variadas formas de tecnologia para a realização desse projeto, no qual a leitura dos mais variados gêneros textuais "literalmente" saiam do papel, reunindo a palavra escrita, a leitura e a imagem.

A perspectiva deste trabalho é apontar, dentre o extenso universo dos letramentos necessários, possibilidades para investigar a influência que teria a produção de imagens cinematográficas no processo de letramento literário, associados ao uso de recursos da multimodalidade. Espera-se construir com os alunos uma análise profunda dos livros selecionados, proporcionando independência ao leitor/espectador para que possa dispor de elementos para a análise crítica da linguagem literária e transformá-la em vídeos, e, principalmente resgatar o prazer pela leitura.

> Texto de prazer: aquele que contenta, enche [...] que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta [...] faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2002, p. 21-22)

Nesta perspectiva, portanto, discorre-se, inicialmente, sobre a função da Literatura e considerações dos documentos oficiais sobre ela. As Orientações Curriculares Nacionais fazem constar as palavras de Antônio Cândido (1995, p. 249) sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

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

Cândido *(ibid)* expõe que a Literatura compreende três funções: 1. de caráter estético, vez que a obra literária é organizada observando-se cuidadosamente os elementos de linguagem que a constituem, diferenciando-a, pois, de outros textos que não apresentam essa preocupação; 2. de caráter subjetivo, em virtude de traduzir de forma particular uma subjetividade, evidenciando a universalidade de certos sentimentos; e 3. de caráter informativo, que possibilita pensar a respeito de certos assuntos que a obra veicula, de modo diverso que quando exposto em textos que não literários. A Literatura deve, portanto, explorar esses aspectos dos textos que a constituem. Deve haver ênfase aos textos literários no sentido de que eles possam suscitar, provocar e promover a humanização de que o autor fala.

A leitura do texto literário precisa de espaço no contexto escolar, mas é um exercício para o qual nem todos os professores estão preparados, relegando o trabalho com a Literatura para um segundo ou terceiro plano. A leitura literária é uma prática importante que deve ser valorizada na escola, como bem indica Rildo Cosson (2009) ao afirmar que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. Acrescenta também que "ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço" (ibid, p. 27).

Sendo a escola um espaço que deve oportunizar o acesso a literatura, um fator muito importante no qual podemos refletir é a formação do leitor e a decisão do que se vai ler, pois, a escola precisa assegurar uma formação literária de qualidade para seus alunos. O papel do professor mediador é fundamental nesta etapa de formação do leitor, auxiliando o aluno em suas escolhas e caminhos de reflexão. Assim, as atividades de leitura de livros de literatura juvenil e clássica serão o ponto de partida para a realização das atividades.

A Literatura sempre manteve um diálogo constante com outras artes, dentre elas o cinema, que há mais de um século, encanta, provoca e comove bilhões de pessoas em todo o mundo. Dentre estes bilhões de pessoas que regularmente foram, vão e irão assistir a filmes na sala escura do cinema, certamente estão incluídos milhões de professores e alunos. Mas a escola o descobriu tardiamente, o que não significa que o cinema não tenha

sido pensado, desde os seus primórdios, como elemento educativo. Napolitano (2015, p.07) afirma que:

> Apesar de ser uma arte centenária e muitas vezes ao longo da história ter sido pensado como linguagem educativa, o cinema ainda tem problemas para entrar na escola. Não apenas na chamada "escola tradicional" (o que seria mais compreensível, dada a rigidez metodológica que dificulta o uso de filmes como parte da didática das aulas), mas também dentro da escola renovada, generalizada a partir dos anos 1970, o cinema não tem sido utilizado com a frequência e o enfoque desejáveis.

Dando ênfase igualmente à força da palavra e da imagem, assim se expressam a respeito Walty, Fonseca, Cury (2001, p. 62): "A Literatura lê imagens e/ou as fabrica com palavras. [...] O leitor, ao ler um texto ou um quadro, cria novas imagens. " Nesse sentido, ainda acrescentam que "dominando o maior número possível de códigos, o cidadão pode interferir ativamente na rede de significação cultural, tanto como receptor, quanto como produtor" (ibid, ibid, p. 90). As autoras defendem ser papel da escola proporcionar, de forma democrática, acesso mais amplo a esses códigos. Apontam ainda para a semelhança das possibilidades quanto à abertura de janelas entre o hipertexto e o texto literário, e afirmam ser a "leitura sempre parte de uma rede de textos e de sentidos construídos no jogo entre produção e recepção, nesse ininterrupto processo intertextual" (ibid, ibid, p.117); e finalizam considerando que "cabe ao leitor puxar os fios, destecer nós, ao mesmo tempo em que amarra outros fios, tece outros nós" (*ibid,ibid,* p.118).

Trabalhar com o cinema em sala de aula auxiliando no letramento literário é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. A utilização do cinema na educação

> "(...) é muito importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivo e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados (...)" (ALMEIDA, 2001, p. 48).

Trabalhar com o cinema-educação hoje não significaria um retrocesso à "idade do cinema", e sim pensar a partir de um projeto integrado, que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, internet, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, celular, conforme o que se espera alcançar. É preciso que o professor atue como mediador entre a obra e os alunos, ainda que ele pouco interfira naquelas duas horas mágicas da projeção. Segundo Napolitano (2015, p.15),

> o professor deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar.

Andre Bazin (1991), crítico francês, um dos primeiros a tratar de forma consistente e coerente a linguagem cinematográfica, exerceu forte influência sobre os cineastas da Nouvelle Vague, advogando pela existência de um cinema impuro, construído a partir da contribuição de outras linguagens artísticas. "Não que qualquer fusão seja válida, mas é

importante considerar as apropriações frutíferas realizadas pelo cinema a partir do teatro e da literatura. Ora, as adaptações são uma constante na história da arte". (BAZIN, 1991, p. 84)

Bazin (1991) preconizava que não havia dano ou prejuízo algum para os textos literários se estes fossem transpostos para o cinema. A literatura, em sendo discurso escrito, em sendo narrativa, pelo menos na sua forma tradicional, suscita imagens e o receptor, no ato da leitura, dialoga incessantemente com outras áreas do conhecimento e com outras artes. A visualidade é um viés que, mesmo que queiramos, não poderia ser negligenciado ou desconsiderado. Além disso, ele afirma que

> Considerar a adaptação de romances como um exercício preguiçoso com o qual o verdadeiro cinema, o "cinema puro", não teria nada a ganhar, é, portanto, um contrassenso crítico desmentido por todas as adaptações de valor. São aqueles que menos se preocupam com a fidelidade em nome de pretensas exigências da tela que traem a um só tempo a literatura e o cinema. (BAZIN, 1991, p. 969)

A adaptação, assim como a obra literária, é uma criação, e o adaptador dispõe de liberdade para eleger elementos que possibilitem a identificação do original, caso o deseje, seja pela estrutura da narrativa, seja pela permanência dos personagens; essa liberdade também lhe permite propor outras leituras. Por isso, "é impossível ver a adaptação somente pelo viés de sua fidelidade - ou não - ao texto original" (CARDOSO, 2011, p. 09).

O conceito de intertextualidade iniciou-se, conforme Paulino, Walty e Cury (1995), com os estudos do russo Mikhail Bakhtin, quando identificou diversas vozes da sociedade se entrecruzando num texto, caracterizando, então, o romance moderno como dialógico. Na estrada de Bakhtin, caminhou a francesa Julia Kristeva, que desenvolveu o conceito de intertextualidade, em 1966, em que afirmou, consoante com Paulino, Walty e Cury (1995, p.21-22), que "... todo texto é um mosaico de citações, todo texto é uma retomada de outros textos. Tal apropriação pode-se dar desde a simples vinculação a um gênero, até a retomada explícita de um determinado texto".

Cabe ressaltar que a literatura e o cinema comunicam-se de modo diferente com seu público e faz pouco sentido encontrar paralelos exatos entre os dois meios no nível da comunicação denotativa. A imagem fílmica não é como uma palavra; é mais como uma frase ou uma série de frases. A ampliação da ação é indispensável ao filme; o romance também amplia a ação, por meio da experiência dos personagens e pela descrição e análise dos eventos narrados. Entretanto, "a experiência audiovisual tem maior fluidez e imediatismo do que a ficção; é mais variada e viva". (LAWSON, 1967, p.366)

Uma diferença fundamental entre o discurso literário e o discurso fílmico é de ordem quantitativa, quase sempre ao que é pequeno no filme (um único plano, por exemplo) corresponde algo muito grande no texto literário (uma frase, ou trecho longo), e vice-versa, ao que é grande no cinema, pode equivaler um elemento diminuto – como uma palavra – na literatura. Mas isso não faz tanta diferença, pois o que importam é a emoção e a criação de significados, capaz de deslocar o espectador/leitor, tirando-o de sua zona de conforto, o que pode levar quem ler a querer ver o filme ou quem assiste a querer ler a obra literária, como diz Cardoso (2011, p.03)

> No caso do cinema e a literatura, às vezes, a aproximação é positiva. Um texto fílmico, por exemplo, pode, entre outras possibilidades, estimular o espectador à leitura do livro adaptado, como, aliás, muitas vezes tem acontecido. Há, nesse caso, uma volta benéfica ao texto original. Outras

> vezes, no entanto, as imagens levam vantagem, deixando num segundo plano o texto de origem. Estimulando a fantasia, a imaginação, a leitura suscita imagens. Nesse universo predominantemente marcado pelo imediatismo do visual, a literatura contemporânea, em seu fascínio narcísico pela própria imagem, pelas técnicas virtuais de representação, incorpora técnicas dos meios audiovisuais, sobretudo do cinema.

Para Cardoso (ibid, p. 04), "a linguagem cinematográfica sempre se apropriou do repertório da literatura. Hoje, literatura e cinema estabelecem um namoro que não se restringe apenas aos temas, às histórias fornecidas pelos escritores, mas as técnicas do cinema incorporaram o fazer literário". Martin (2013) apresenta como essencial à expressão por meio da linguagem cinematográfica, o conjunto de planos, ângulos, movimentos de câmera e recursos de montagem, somados à luz, às trilhas sonoras, ao silêncio e a todo um conjunto de detalhes peculiares à composição do universo fílmico que possui um vocabulário próprio constituído de suas sintaxes, suas flexões, suas elipses, suas convenções e sua gramática imagética.

Percebe-se, então, que as produções fílmicas, dentre uma infinita gama de funções artísticas, políticas, econômicas e culturais, possuem uma dimensão filosófica e histórica, ao passo que "(re)criam" realidades e produzem memórias. Gregorin Filho (2011, p.78) afirma que:

> a literatura na sala de aula tem o papel de promover um diálogo com outras artes e com outras formas de produção de conhecimento, ou seja, um diálogo que seja construído pelas relações com outros tipos de texto. No passado, procurava-se afastar o jovem de um filme adaptado de uma obra literária, por exemplo; hoje, busca-se exatamente o contrário, que o jovem perceba as várias formas de expressão artística, reconhecendo as particularidades de cada uma delas.

Ao se pensar a efetivação do letramento literário em parceria com o uso de recursos da multimodalidade, é necessário considerar a força figurativa da palavra associada à imagem. Assim, o termo "texto multimodal", segundo Dionísio e Vasconcelos (2013), tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais, etc. Os modos semióticos são considerados veículos de informação nos quais a imagem não é mais meramente uma ilustração da escrita; e, em razão disso, as práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, visto que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada.

Coscarelli e Ribeiro (2011), em meio a essas questões sobre novas modalidades de leitura e escrita, questionam como elevar o nível de letramento digital de um leitor, de modo que se constitua leitor efetivo nessa teia. A isso as autoras (*ibid, ibid*, p. 135) assim respondem: "A rigor é necessário torná-lo um manipulador de textos e suportes, um explorador de possibilidades. É preciso que ele caminhe entre possibilidades...". Contribui neste aspecto Xavier (2002, p. 135), ao afirmar que:

> (...) o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se

> compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Pensando no letramento digital e como tentativa de solução aos danos causados pelo crescente desábito literário desses jovens é que se lançou esse estudo sobre a inserção do cinema na sala de aula, relacionando-o às obras literárias escritas. E o papel do professor é extremamente relevante, pois cabe a ele mostrar a esse aluno que "[...] optar pela leitura e/ou cinema é sair da rotina, é [...] participar do mundo criado pela imaginação de um determinado escritor e/ou diretor. [...] é abrir-se para novos horizontes, é ter possibilidade de experienciar outras alternativas de existência. " (SILVA, 1983, p. 46). Como já destacado, a literatura tem esse poder, essa capacidade, e quando os alunos a descobrem, o encanto acontece, e cabe ao professor, em especial, fazer esse encanto durar.

Saindo "literalmente" do papel

Para atingir as metas, a metodologia empregada seguiu uma linha de ação que demandou muito planejamento.

O projeto "Oscarito" fazia parte do Projeto Político e Pedagógico da escola, então logo do início do ano letivo as turmas que realizariam as atividades participavam de uma sequência de atividades para conhecerem os gêneros que seriam utilizados e encontrarem, através das discussões, os temas que gostariam de retratar. Eram esclarecidas todas as etapas do projeto e o impacto que ele teria na comunidade.

Após a escolha, iniciava-se o processo de seleção de obras literárias. Sob a orientação das professoras, os alunos tomavam conhecimento das obras sugeridas para adaptação (provenientes da biblioteca da escola) e das histórias reais e/ou ficcionais, através de leituras, pesquisas e depoimentos. Cada turma, num total de 04, escolhia um livro para ser adaptado ou então escreveria os próprios roteiros originais.

A partir do estudo das características do gênero roteiro de cinema, os alunos apropriavam-se da técnica, tendo como fonte de informação e estudo *sites* e roteiros realizados por alunos nos anos anteriores. Cada equipe escolhia quem seriam os redatores que escreveriam a sinopse dessa adaptação, as características principais de cada uma das personagens e, posteriormente, transformavam essa história em um roteiro para curta-metragem.

Os roteiros eram entregues para avaliação dos elementos de coesão e coerência pertinentes a esse gênero textual, fazendo, na devolução, a correção e a reescrita, caso necessário. A fim de conhecer o roteiro a ser filmado pela equipe, os roteiristas apresentavam o seu trabalho aos colegas.

Concluído o roteiro a ser filmado pelo grupo, esse era dividido em equipes de trabalho, respeitando o interesse e as habilidades de cada aluno: direção, cenário, elenco, figurino, maquiagem, trilha sonora, efeitos especiais e apoio. Cada equipe tinha um aluno coordenador, responsável pelo andamento dos trabalhos do seu grupo.

As gravações eram organizadas em locações pré-determinadas pelas equipes. Eram utilizados espaços de toda a natureza: casa dos alunos, escola, lojas do município, igrejas, salões de festas, chácaras, hospital, postos de saúde, hotéis, e outros. Com a finalização das gravações, um profissional era contratado para fazer a edição das imagens.

A finalização do projeto ocorria em várias etapas. A pré-estreia acontecia na escola (pelo menos com uma semana de antecedência da noite de estreia) com a projeção apenas

para um corpo de jurados que era formado por pessoas da comunidade e professoras responsáveis pelo projeto. Esse grupo de pessoas eram responsáveis por assistir aos filmes e escolher os que seriam premiados. Sempre de uma maneira imparcial e justa.

A noite de estreia e premiação acontecia no ginásio de esportes da cidade e era aberta a toda a comunidade. Os alunos iam a todas as escolas para convidar para o evento. O "ingresso" para assistir aos filmes era um quilo de alimento não-perecível.

O evento começava com a apresentação do projeto e do corpo de jurados, que eram convidados a tomarem seus lugares. Na sequência, os alunos entravam pela passarela e também eram apresentados como o elenco dos filmes que seriam exibidos naquela noite. Após a exibição era feita a premiação com a entrega de troféus para os melhores em cada uma das seguintes categorias: Melhor atriz, Melhor atriz coadjuvante, Melhor ator, Melhor ator coadjuvante, Melhor cenário, Melhor figurino, Melhor trilha sonora, Melhor roteiro adaptado, Melhor direção, Melhor filme, Melhor efeitos especiais, Melhor equipe de apoio.

Após o encerramento das premiações, os alimentos arrecadados eram entregues pelos alunos envolvidos no projeto para a Pastoral da Família que as distribuía às famílias carentes de nossa comunidade.

Resultados

Durante sete anos, o resultado foram os seguintes filmes:

- 2004: Descanse em paz, meu amor – roteiro adaptado - Pedro Bandeira;
- 2005: As mentiras que os homens contam – roteiro adaptado - Luís Fernando Veríssimo;
- 2006: O Dário de Laura – roteiro original / Tudo por um chocolate – roteiro original / Família que briga unida – roteiro original / A face Oculta – roteiro original / Rivais: conflitos em família - roteiro original;
- 2007: As enrascadas de João Tarso – roteiro original / A "verdade" do Faz-de-Conta – roteiro adaptado (baseado em contos infantis) / Louco é pouco – roteiro adaptado (baseado em "O Alienista" – Machado de Assis);
- 2008: Sem noção – roteiro original / Chaves – roteiro adaptado (baseado no seria de TV) / O seu pobrema é o meu pobrema – roteiro original / Sermon do Padre Alemon – roteiro adaptado / Late que o Pett Taksi está passando – roteiro original / Jarilene Sangue Bom – roteiro original / Barretos 2008 – roteiro original / CFDM (Centro Feminino de Doutrinação Masculina) – roteiro original / E-mail maldoso – roteiro adaptado / Há males que vêm para o bem – roteiro original;
- 2009/2010: A Casa – roteiro adaptado - André Vianco / Romeu e Julieta – roteiro adaptado - Willian Shakespeare / Este amor veio pra ficar – roteiro adaptado - Álvaro Cardoso Gomes / Além dos limites – roteiro adaptado - Viviane Pereira

Considerações finais

Pensando em toda essa trajetória, tanto de ano a ano como ao longo de cada um, temos buscado realmente incrementar e qualificar o estudo escolar da Literatura, sendo apresentada, entre tantas definições, através da palavra escrita, leitura e imagem. Esses aspectos foram contemplados com propriedade no desenvolvimento das atividades envolvidas no projeto "Festival de Cinema "Oscarito"".

Ao pensarmos no impacto causado pelo projeto, remetemo-nos a ideias de processo avaliativo, isto é, que não é o produto final apenas que irá definir se objetivos foram alcançados ou não. Essa concepção vai ao encontro das expectativas iniciais, as possibilidades de trabalho, os conhecimentos construídos, habilidades e competências desenvolvidas que irão, ano após ano, sendo superadas. O projeto tinha sua importância firmada junto à comunidade escolar, bem como expectativas quanto aos seus resultados já que chegou a sua sexta edição, o que comprova que os objetivos foram lançados, alcançados e, surpreendentemente, superados.

A leitura deixou de ser um mero cumprimento de tarefas para se transformar em uma ação prazerosa, com sentido. Ao entrarem em contato com obras de autores diversos, de regiões e épocas diferentes das suas, os alunos estabeleceram relações, refletindo sobre a língua e suas variantes, como forma de expressão e identidade dos grupos sociais e da época em foco.

A adaptação da linguagem literária para a cinematográfica ampliou as diversas formas de conhecimento, utilizando-se da palavra e da imagem como ferramentas de criação de outro gênero textual (roteiros), que, por sua vez, também se transformou em objeto de leitura.

Na execução das etapas finais do projeto (formação de equipes, ensaios, filmagens, entre outros), alunos tiveram oportunidades de adquirir e desenvolver habilidades e competências, as quais não seriam percebidas nem valorizadas em um ambiente padronizado de sala de aula.

Esperamos que o projeto tenha possibilitado a todos que nele estiverem envolvidos a oportunidade de crescimento intelectual e comunitário. Todo trabalho realizado em grupo faz com que aprendamos com o outro e também repassemos nossos conhecimentos. Temos certeza que a escola passou por uma transformação muito positiva ao mostrar a toda a comunidade que seus alunos são capazes de realizar um projeto tão ambicioso e estimulou a participação de outras equipes nos próximos festivais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Milton. **Imagens e sons: a nova cultura oral.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAZIN, André. **Por um cinema impuro: defesa da adaptação.** In: BAZIN, André. O cinema: ensaios. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Ministério da Educação e Cultura. Volume 1. Brasília, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos.** 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, Joel. **Cinema e literatura: contrapontos intersemióticos.** Revista Literatura em Debate, v. 5, n. 8, p. 1 a 15, jan.-jul., 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** Contexto, 2010.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. **Multimodalidade, Gênero Textual e Leitura**. In: Clécio Bunzen; Márcia Mendonça. (Org.). *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio.* 1ed. São Paulo: Parábola, 2013.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

LAWSON, John Howard. **O processo de criação no cinema.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

MARTIN, Marcel. **A linguagem Cinematográfica.** Tradução Paulo Neves; Revisão técnica Sheila Schavartzman. São Paulo: Brasiliense, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Editora Contexto, 2015.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades: teoria e prática.** Belo Horizonte: LÊ, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1983.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem: leituras cruzadas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001

XAVIER, A. C. dos S. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2002. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=v_tls000287629&fd=y. Acesso: 30 de out. de 2016.

GEOGRAFIA E LITERATURA: A REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DO SERTÃO MATOGROSSENSE NA NARRATIVA REGIONALISTA DE VISCONDE DE TAUNAY - "INOCÊNCIA"

Moacir Apolinário da Costa
Larissa Pereira Dias
Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário de Colíder
Curso de Geografia

RESUMO: O presente trabalho estabelece relações entre a Geografia e a Literatura, tratando-se, portanto, de uma empreitada interdisciplinar. Considerando, pois, que seu arcabouço teórico são conceitos geográficos e, ainda, como ditos literários, este trabalho, visa, sobretudo, analisar a representação espacial do sertão mato-grossense na literatura brasileira. Para isso, selecionou-se a narrativa *Inocência* de Visconde de Taunay, estreitamente, pelo fato do autor se deter a discutir nesse romance os costumes sertanejos materializados, por sua vez, no espaço geográfico e refletidos, por conseguinte, na paisagem. Nesse contexto, há que se ponderar, portanto, que são estes os elementos basilares na observação geográfica da obra. Particularmente, tais costumes foram construídos, sobremaneira, a partir de experiências coletivas e trocas culturais, pois, a Província de Mato Grosso, onde se ambienta o romance, no ano de 1860, presenciava o início de um processo rudimentar de colonização, que perdurou por longas décadas. Não obstante, apresenta-se aqui uma explanação do contexto histórico em que se insere a narrativa *Inocência*, pontualmente, no período que sucede a Independência do Brasil, pois, acredita-se que seria injusto subestimar a força de persuasão do Instituo Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838 por Pedro II, com intuito de fortalecer, sobretudo, as produções artísticas que, oportunamente, enalteciam a nacionalidade brasileira. A esse respeito, há que se considerar ainda, que o limiar de *Inocência* deriva, propriamente, das

viagens de Visconde de Taunay pelo interior do Brasil, viagens que lhe possibilitou, de fato, tomar contato com a vida social no sertão "bruto" e, posteriormente, inserir em *Inocência*, os aspectos recônditos da província mato-grossense. Com base nessa acepção, Visconde de Taunay, prolongando, pois, a tendência literária de sua época à medida que faz uso da roupagem nacionalista, assim assegurada pelo Romantismo, justapondo características regionalistas em suas narrativas, permite aos leitores amplificar sua compreensão acerca da arte romântica, ainda que mediante uma observância rigorosa.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia; Literatura; Visconde de Taunay.

ABSTRACT: *The present paper establishes relations between the Geography and the Literature, being, therefore, of an interdisciplinary endeavor. Considering, therefore, that its theoretical framework are geographic concepts and, as literary sayings, this work aims, above all, to analyze the spatial representation of the region know "Sertão" on state of Mato Grosso in Brazilian literature. For this, the narrative Inocência of author Visconde de Taunay was selected, narrowly, because the author discusses in this romance regional customs materialized, in turn, in the geographic space and reflected, therefore, in the landscape. In this context, it must therefore be considered that these are the basic elements in the geographical observation of the work. Particularly, such customs were constructed, especially, from collective experiences and cultural exchanges, for the Province of Mato Grosso, where the romance is set, in the year 1860, witnessed the beginning of a rudimentary process of colonization, which lasted for decades. Nevertheless, an explanation of the historical context in which the narrative Innocence is inserted, punctually, in the period after the Independence of Brazil, because, it is believed that it would be unfair to underestimate the persuasion force of the Brazilian Historical and Geographical Institute, founded in 1838 by Pedro II, in order to strengthen, above all, the artistic productions that, in a timely manner, extolled Brazilian nationality. In this respect, it must be considered that the Inocência threshold derives from Visconde de Taunay travels inside of Brazil, which enabled him, in fact, to make contact with social life in the "gross" region and, after, insert in Inocência the hidden aspects of the province of Mato Grosso. On the basis of this meaning, Visconde de Taunay, thus prolonging the literary tendency of his time as he makes use of the nationalist vision, thus ensured by Romanticism, juxtaposing regional characteristics in his narratives, allows readers to amplify their understanding of romantic art, through rigid observance.*

KEYWORDS: *Geography, Literature, Visconde de Taunay.*

1 Introdução

Este trabalho traz como proposta substancial o vínculo entre Literatura e Geografia, ciências que numa leitura superficial apresentam distintos objetos de estudo, entretanto, quando exploradas numa alegação interdisciplinar, atuam de forma complementar à discussão de assuntos pertinentes às suas áreas de conhecimento.

A Geografia, enquanto ciência atua em diversos âmbitos, determinada através da realidade fazer uma leitura do mundo. Nesse sentido, temos na Literatura condicionantes consideráveis para se fazer uma leitura da realidade, ou das realidades, dado o fato que ao passar do tempo as realidades podem se modificar. Entretanto, a literatura como um "*ato de comunicação*" (TUFANO, 1978, p. 13), nos serve de auxílio na observação das realidades através do tempo.

A observação geográfica, independente de física ou humana, está inserida de forma indireta nas narrativas literárias, afinal, "*a literatura é a expressão de uma certa concepção da realidade interior ou exterior do artista, fruto de sua experiência pessoal, transmitindo assim um conhecimento individual dessa realidade"* (TUFANO, 1978, p. 14), ou seja, a leitura do mundo é feita a partir do autor, sendo assim, pode-se haver outras percepções, pois a leitura feita por um autor, pode não ser compatível com a realidade observada por outros autores. Nesse contexto, para nortear as temáticas abordadas nessa produção, a percepção de tal correlação se faz indispensável.

Na primeira parte, será feito um levantamento mais voltado para o campo literário, todavia, sem abandonar a conexão com a Geografia. Nesse sentido, partindo do Romantismo como tendência literária, na primeira parte, ressaltaremos a importância desse movimento plural na literatura brasileira, para tanto, utilizaremos leituras de autores do campo de estudo Literário, como Merquior (1979), Tufano (1978) e Coutinho (1976), outros.

O Romantismo como corrente artística e filosófica teve influência expressiva do contexto histórico do século XIX, portanto, serão abordados alguns fatores que contribuíram para sua ascensão, como a roupagem nacionalista do momento pós independência do Brasil.

Em um segundo momento, na premissa de identificar a geograficidade presente em uma obra do Romantismo, especificamente, num romance regionalista, tomaremos a obra *Inocência* (1862), composição que traz em seu enredo alguns elementos que interagem com o contexto histórico do século XIX, como a apropriação do sertão no centro-oeste brasileiro, portanto, através da representação espacial e cultural da história apresentada pelo autor Visconde de Taunay, associaremos trechos de sua obra com a realidade da época, dessa maneira, o objetivo se explorar a correção literário-geográfica-histórica se fará possível.

A justificativa deste trabalho se dá pela abordagem interdisciplinar da proposta, cuja essência se encontra na possibilidade de utilizar expressões artísticas, filosóficas, históricas, culturais, sociais e políticas, encontradas nas obras e tendências literárias, como instrumento de compreensão de uma realidade vivida no Brasil do passado, sendo assim, através de tal perspectiva, abre-se espaço para a curiosidade da investigação dos reflexos existentes no presente, talvez tema para outra empreitada.

2 Transformação social-literária no século XIX: O Romantismo

O Romantismo como tendência artística, antes de ser considerado responsável pela independência literária brasileira, foi um marco intelectual-filosófico transitório nas sociedades ocidentais, principalmente na França e Inglaterra, para só depois se expandir pelas sociedades americanas.

Como oposição às ideias clássicas, a revolução romântica, ganhou força gradativamente, reflexo de um momento de substituição de ideologias, sendo a "resposta estética da cultura ocidental às duas realidades que marcam o advento da fase propriamente contemporânea dos tempos modernos: a Revolução Industrial e a Revolução Social, inaugurada pela revolução Francesa de 1789" (MERQUIOR, 1979, p. 49).

O contexto de transformação social, contribuiu significativamente para a renovação cultural e, consequentemente, da literatura do século que estava a se iniciar, sendo assim, a ascensão da revolução romântica na Europa, aconteceu diante dessa transformação que abandonava o século XIII e sua principal tendência literária, o neoclassicismo, para adentrar ao mundo moderno, como esclarece o autor:

> O horizonte da industrialização, o aparecer das massas urbanas em sentido demograficamente moderno, assinalaram o fim do predomínio cultural das camadas aristocráticas e o aburguesamento das elites. Simultaneamente, a civilização europeia abandonou aquela referência sistemática aos modelos artísticos e à mitologia da Antiguidade, com que o humanismo renascentista identificara a formação, a educação espiritual, do homem do Ocidente, e a que o neoclassicismo ilustrado permanecera fiel (MERQUIOR, 1979, p. 49).

Diante do novo século e das novidades que o acompanhavam no âmbito, político, social e cultural, a proeminência das abordagens do Romantismo como nova tendência contemporânea "refletem um estado de espírito inconformista em relação ao intelectualismo, ao absolutismo, ao convencionalismo clássicos, ao esgotamento das formas e temas então dominantes" (COUTINHO, 1976, p. 141). Portanto, "a sua essência reside na *liberdade criadora e individual do artista*" (TUFANO, 1978, p.47).

A liberdade ligada à subjetividade não era sinônimo de uma visão egoísta do mundo, ao contrário, através do subjetivismo os autores românticos buscavam expressar a suas insatisfações com o mundo real, de certa forma, faziam assim um papel social.

Ao discutir em suas narrativas temas como liberdade e igualdade, de onde nasce o sentimento de patriotismo característicos do romantismo o autor afirma:

> Esse patriotismo, se traduz num nacionalismo ardente e na valorização de elementos ligados à origem da pátria (folclore, lendas, etc.), o que dá ao Romantismo um certo caráter popular que o distancia ainda mais, do Neoclassicismo, de tendências aristocratizantes (TUFANO, 1978, p.47).

O Romantismo teve sua origem em um momento conturbado da história das sociedades europeias, a renovação ideológica-social da época foram determinantes para ascensão dessa corrente, afinal o momento era propício para o surgimento de uma nova representação artística e filosófica das novas sociedades contemporâneas.

O espírito romântico marcou o pensamento da época ao apresentar uma concepção subjetiva do mundo real, desta forma, o sentimento se associou a razão, fato que anteriormente era condenado, desta forma, ao mesmo tempo que abandona as regras do neoclassicismo, traz em sua essência características do realismo.

A revolução romântica, ou simplesmente Romantismo, caracteriza-se como um movimento histórico, ao consideramos a sua importância como renovador literário, baseada nas condições da uma reforma social que ocorria nas sociedades.

No Brasil, a literatura, assim como boa parte da cultura foi trazida pelos portugueses durante o período de colonização, entretanto, ganhou identidade própria apenas no século XIX, quando a realidade social e cultural do momento permitiu tal acontecimento.

Através da renovação trazida com o Romantismo os autores brasileiros, adotaram as qualidades autônomas e inovadoras do espírito romântico.

Nesse sentido, é importante caracterizar a primeira metade do século o romantismo "tem uma importância extraordinária, porquanto foi a ele que deveu o país, a sua independência literária" (COUTINHO, 1976, p.153).

Nesse sentido, a importância desse movimento fica explicita quando o autor afirma:

> O período do meio século, entre 1800 e 1850, mostra um grande salto na literatura brasileira, passando-se das penumbras de uma situação indefinida, misto de neoclassicismo decadente, iluminismo revolucionário e exaltação nativista, para uma manifestação artística, em que se reúne uma plêiade de altos espíritos de poetas e prosadores, consolidando, em uma palavra, a literatura brasileira, na autonomia de sua totalidade nacional e de suas formas e temas, e na autoconsciência técnica e critica dessa autonomia (COUTINHO, 1976, p.153)

A vinda da família real para o brasil em 1808 foi um fato que acelerou de forma considerável a consolidação do romantismo brasileiro, pois a partir de então que o Rio de Janeiro se tornou a sede da monarquia, desenvolvendo uma nova sociedade que tinha os seus dramas cotidianos representados nas narrativas românticas.

O início do século foi de extrema importância para sociedade Brasileira, muitas eram as mudanças nesse período em vários âmbitos, inclusive na formação da identidade da nação brasileira, desta forma, a política, acultura, a sociedade estava inquieta, assim, "o progresso geral do país durante a fase de permanência da corte (1808-1821), imediatamente seguida pela independência (1822), teve indisputável expressão cultural e literária" (COUTINHO, 1976).

O contexto de mudanças políticas no país, acompanhado de também de transformações literárias-culturais, fez com que a literatura se tornasse ainda mais presente "fazendo dessa fase entre o fim o século XVIII e o advento do Romantismo, nos anos de 1830, um momento de intensa participação ideológica das letras" (CANDIDO, 1999, p. 36).

Toda essa inquietação intelectual, despertou ainda mais a curiosidade sobre o Brasil, fator significativo para "a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) " (COUTINHO, 1976). Diante da nova pátria que surgira, a literatura destacou-se com autores como José de Alencar, "defendendo os motivos e temas brasileiros, sobretudo indígenas, para a literatura, que deveria ser a expressão da nacionalidade" (COUTINHO, 1976, p. 153).

3 Breve análise do romance regionalista de Taunay – *Inocência*

No Romantismo do novo Brasil que se formava, nasce, portanto, Alfredo d'Escragnolle Taunay ou, simplesmente, Visconde de Taunay (1843), literário expoente do romance regionalista, responsável por caracterizar a cultura brasileira em suas obras.

Segundo Tufano (1979), Visconde de Taunay, "num estilo fluente e agradável, conseguiu encontrar a fórmula ideal para o romance regionalista romântico, aliada a um senso fino de observação da realidade" (TUFANO, 1979, p.71).

Nas narrativas de Taunay, o uso de determinados elementos regionalistas, as tornam, de fato, obras muito peculiares, conferindo-as, assim, uma significativa importância na aproximação das diferentes realidades regionais brasileiras. "Ao explorar a natureza mato-grossense como aspecto em sua obra apresenta em sua narrativa "uma natureza não só observada, mas vivida" (CASTRILLON-MENDES, 2009, p. 86)

O romance regionalista em oposição ao romance urbano, não enaltece a cidade, ao contrário precisa de uma região maior que tenha influencia na vida dos personagens, portanto, a região não é inserida apenas como um cenário à narrativa. Nesse sentido, o autor esclarece os elementos constituintes do romance regionalista e a autenticidade como sua essência, assim:

> Mais estritamente, para ser regional uma obra de arte não somente tem que ser localizada numa região, senão também deve retirar sua substância real desse local. Essa substância decorre, primeiramente, do fundo natural – clima, topografia, flora, fauna, etc, - como elementos que afetam a vida humana na região; e em segundo lugar, das maneiras peculiares da sociedade humana estabelecida naquela região e que a fizeram distinta de qualquer outra. Este último é o sentido do regionalismo autêntico (COUTINHO, 1986, p. 286).

Analisando sua principal obra - *Inocência* (1872), é possível identificar expressões regionais como características culturais através da linguística no espaço onde a vida sertaneja é produzida e materializada, que exemplificam, dessa maneira, o modo simples de comunicação do sertanejo, representando o contraste com cultura linguística do homem da cidade. Tal contraste, pode ser observado no fragmento a seguir:

> Ora se! Retrucou o mineiro. Nestes sertões só sinto a falta de uma coisa: é de um cristão com quem de vez em quando dê uns dedos de parola. Isto sim, por aqui é vasqueiro. Tudo anda tão calado!... Uma verdadeira caipiragem!... Eu, não. Sou das Gerais (TAUNAY, 2007, p.16).

A ocupação do território de Mato Grosso no contexto histórico em que se passa a narrativa discutida é apresentada como "corta extensa e quase despovoada zona da parte sul-oriental da vastíssima província de Mato Grosso a estrada que da Vila de Sant'Ana do Paranaíba vai ter ao sitio abandonado de Camapuã" (TAUNAY, 2007 p.2).

A representação é respaldada, pois o estado de Mato Grosso na transição para a segunda metade dos anos 1800, encontrava-se "estagnado e disperso no período compreendido entre a década de 1840, até o final do século XIX" (PIAIA, 1999, p. 20).

Muitos são os aspectos sociais que podem ser estudados pela Geografia enquanto ciência social, nesse sentido, além da cultura linguística apresentada, ferramenta da literatura, mas que também faz parte de uma característica cultura, apresentada pelo autor da narrativa *Inocência*, a representação espacial do sertão mato-grossense também se faz uma característica em análise.

O estado de Mato Grosso, ainda sem sua divisão interna entre norte e sul, desmembrou-se do estado de São Paulo, nesse período ainda chamados de capitanias. A parte sul do estado que hoje já separada do Norte é o Mato Grosso do Sul, "era melhor servida de estradas conseguindo estabelecer um contato mais efetivo com outras áreas mais desenvolvidas do Brasil, a exemplo de São Paulo" (PIAIA, 1999, p. 24). Nesse contexto, a parte Sul da configuração do estado de mato Grosso desse período, foi favorecida como a "entrada" da província, assim, por essa região fronteiriça que, "desde aquela povoação, assente próximo ao vértice do ângulo em que confinam os territórios de São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso até ao Rio Sucuriú [...]" (TAUNAY, p.2), que Taunay adentra em Mato Grosso e, "a serviço do Estado ou da Arte, transforma o sertão em objeto de sua experiência" (CASTRILLON-MENDES, 2009, p. 86).

Neste contexto, a territorialidade, conjuntamente com a cultura linguística regional são, veementemente, enfatizados, sendo estas, por certo, as principais características de *Inocência*, que enaltece, portanto, o "[...] puro registro da fala regional (neofolclore) ou a pesquisa dos princípios formais que regem a expressão da vida rústica, para com eles elaborar códigos novos de comunicação com o leitor culto" (BOSI, 1994, p.141).

4 Considerações finais

A Geografia enquanto disciplina acadêmica tem um caráter interdisciplinar epistemológico, portanto, a ótica geográfica pode estar implícita nas mais variadas temáticas, fator que pode influenciar na variedade de assuntos que essa ciência tem competência em discutir.

A literatura atravessa a marcação do tempo e registra em suas obras, mesmo que, por muitas vezes, de forma indireta no que, a princípio, pareça um romance de entretenimento, acontecimentos históricos que tiveram relevância significativa na construção material e de identidade de uma sociedade e de uma população específica. Além de arte, a literatura se mostra também, de acordo com uma análise adequada, documental, no sentido de escrever e descrever a história, e a Geografia.

A interdisciplinaridade entre esses dois campos do conhecimento se faz através, principalmente, do objetivo em discutir aspectos sociais. Enquanto a Geografia usa recortes espaciais e observa características próprias de grupos sociais, como a cultura regional, para evidenciar elementos e objetos de pesquisa com compromisso com a realidade, a Literatura narra de forma espontânea e por muitas vezes descompromissada com o real, mas que numa observação com maior rigor, apresenta aspectos da realidade implícitos que refletem o contexto histórico social do período em que autor da obra viveu.

A descrição através do tempo nas obras literárias, vai além de um conteúdo de entretenimento, dado ao fato que, através da narrativa os cenários sociais e naturais exemplificam a temporalidade de uma outra sociedade, no caso de inocência, Taunay nos ajuda a compreende a estética de um Brasil diferente do contemporâneo, onde a simplicidade de uma região sertaneja entra em contraste com os acontecimentos transformadores sociais-históricos que o país passava.

A correlação entre Literatura e Geografia, em suma, se faz no espaço-tempo, e a construção e reconstrução do espaço é inerente aos estudos da Geografia.

5 Referências

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, Antônio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. São Paulo, Humanistas/FFLCH/USP, 1999.

CASTRILLON-MENDES, Olga Maria**.** MATO GROSSO NA LITERATURA BRASILEIRA: IMAGEM MEMÓRIA E VIAGEM. **Polifonia**, Cuiabá, EDUFMT, Nº 20, P. 83-92, 2009.

COUTINHO, Afrânio, 1976. **Introdução à Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1976.

COUTINHO, Afrânio**. A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro, Sul Americana, 1986.

MERQUIOR, José Guilherme. **De Anchieta a Euclides: breve história da literatura brasileira**. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1979.

PIAIA, Ivane Inêz. **Geografia de Mato Grosso**. Cuiabá, edUNIC, 1999.

TAUNAY, Visconde de Taunay. **Inocência**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2007.

TUFANO, Douglas, 1978. **Estudos de literatura brasileira**. São Paulo, Editora Moderna, 1978.

KIRIKU E A FEITICEIRA: MULTILETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE

Bruna dos Santos Evangelista
Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: O presente trabalho – elaborado a partir das leituras do projeto Multifor e do Grupo de Pesquisa em Literatura – *Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas* – tem como escopo discorrer sobre as contribuições do filme *Kiriku e a feiticeira* em sala de aula, com base no prisma do letramento e da interdisciplinaridade, uma vez que o filme não trata apenas de questões étnico-raciais, também questões de gênero, dentre outras. O trabalho pedagógico deve estar embasado nas demandas educacionais atuais, temos como desafios urgentes e emergentes tratar dessas questões, além de considerarmos a grande expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), buscou-se embasamento nos Planos de Educação e documentos orientativos que têm como finalidade mostrar um caminho de ruptura da educação bancária e avanço em direção a uma educação de qualidade e uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, tem-se discutido conceitos como multiletramento e interdisciplinaridade, no intuito de formar o aluno como cidadão critico-reflexivo, capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos em sala em diversos âmbitos sociais. Partindo do pressuposto de quê existe uma resistência em se trabalhar uma educação voltada para as questões raciais, o que contraria as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas e considerando as múltiplas possibilidades de leitura, foi desenvolvido um projeto em uma turma de 3° ano do ensino fundamental, na escola Jurandir Liberino de Mesquita, que visava apresentar a

literatura afrodescendente aos alunos. Observou-se durante as aulas que muitos alunos ainda tinham dificuldades na leitura, o que acabava gerando certa aversão pela literatura em geral, que deixou de ser vista como literatura deleite, agradável e encantadora - como são vistos os contos infantis – passando a ser vista como obrigatoriedade. A maioria da turma é negra ou parda e desconhecia textos que os representassem fenotipicamente. Dessa forma, o trabalho realizado se iniciou com a animação *Kiriku e a feiticeira* (1998), de Michel Ocelot. A escolha se deu pelo fato de buscarmos apresentar outras formas de leitura para que *a posteriori* pudéssemos trabalhar com os livros. Os resultados mostraram que o trabalho em sala deve ser pautado nas necessidades reais dos alunos, nesse caso, a literatura sob a ótica do multiletramento (Rojo, 2009) possibilitou romper com os mitos relacionados ao ato de ler, já que pode-se compreender que existem vários tipos de textos, sendo um deles o cinema. As mudanças no comportamento das crianças foram visíveis, tanto na perspectiva da literatura que passou a ser algo prazeroso, quanto na questão da diversidade, ao promover a autoestima dos alunos e a aceitação, diminuindo a animosidade entre eles.

Palavras-chave:*Kiriku e a feiticeira*; Multiletramento; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Os estereótipos presentes na literatura podem trazer influencias negativas para as crianças, o livro didático e paradidático durante séculos vêm enaltecendo a cultura européia em detrimento das demais culturas, sendo assim, em um país miscigenado como o Brasil para a maioria dos indivíduos negros fica a sensação de não pertencimento, enquanto outros indivíduos passam a negar sua própria identidade cultural para se adequar aos padrões pré-estabelecidos pela classe dominante.

Os contos de fada atuam como mecanismo de aprendizagem e moralização há vários séculos, contadas oralmente visavam transmitir valores de um determinado povo, o surgimento do livro e a produção literária infantil se confundem, pois os teóricos que tratam especificamente da literatura voltada para crianças muitas vezes não conseguem dissociá-la do surgimento do livro (GÓES, 1991).

Se nos primeiros séculos não havia distinção entre literatura e literatura infantil, ambas eram uma só, a partir do século XVII os contos de fada, em especial, passam a ser escritos para a criança, sendo os irmão Grimm e Charles Perrault os grandes nomes da literatura voltada para a criança, compilando histórias contadas pelo povo e escrevendo as suas próprias, sendo assim, saia da Europa os contos de fadas mais aclamados do mundo até os dias atuais.

Embora esses contos sejam muito apreciáveis e tenham um valor cultural inegável, nem todas as ideologias que perpassam por eles cabem na sociedade atual, no contexto brasileiro onde há uma mistura de etnias é necessário ter cuidado com a forma de se trabalhar os contos de fadas europeus. Sendo eles, no entanto, a base da literatura clássica eles são indispensáveis, mas também devemos pensar em uma literatura que aproxime a criança de sua própria realidade.

A literatura infantil permite o desenvolvimento da criança na sua totalidade, devido a linguagem utilizada, porém não existe para ela separação entre o real e o imaginário como afirma Bettelheim (2002) dessa forma, ela internaliza aquilo que os contos oferecem.

Pensando dessa forma, iniciamos um projeto de literatura na escola Jurandir Liberino de Mesquita, situada no município de Sinop- MT, em que visávamos promover o letramento literário por meio de narrativas que se aproximassem do contexto dos alunos, tendo em vista que estávamos diante de duas problemáticas: A falta de identificação das crianças com as personagens apresentadas nas histórias clássicas com as quais trabalhávamos e o desinteresse pela literatura.

Sendo assim, iniciamos o projeto com o filme Kiriku e a feiticeira (1998), para que as crianças pudessem conhecer diferentes gêneros literários, antes de iniciarmos a leitura. A escolha das obras se deu a partir da realidade da turma, em sua maioria negra e parda. Os alunos desconheciam obras que tinham como protagonistas pessoas com as quais pudessem se identificar fenotipicamente.Com base nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, buscamos livros que contassem um pouco dessa história.

A NARRATIVA KIRIKU E A FEITICEIRA

O filme Kiriku e a feiticeira, de Michel Ocelot, se trata de uma narrativa que se passa na África Ocidental. Baseado em um conto de tradição oral, em que uma comunidade é subjugada por uma feiticeira e é salva por um menino pequeno. Muitos mitos africanos são desconhecidos no Brasil, por esse motivo são frequentemente desvalorizados.

A história de Kiriku se difere totalmente do modelo que as crianças estão habituadas, a narrativa começa com o protagonista ainda na barriga da mãe dialogando com ela, o menino diz que quer nascer, e a mãe responde que uma criança que fala na barriga da mãe é capaz de nascer sozinha, nesse momento o menino nasce, corta o cordão umbilical e diz que precisa se lavar, e a mãe lhe responde que uma criança que nasce sozinha pode se lavar sozinha.

Kiriku é informado de que uma feiticeira assombra a aldeia em que vive, sendo uma criança incomum resolve ir ao encontro da mesma para desafiá-la com o intuito de salvar seu povo, o menino minúsculo é muitas vezes desmotivado, pois é considerado incapaz de lutar com um ser tão poderoso.

Apesar de toda a aldeia tentar dissuadi-lo, ele enfrenta a feiticeira, para isso confronta a comunidade dele, pois é o único que considera ser possível destruí-la, enquanto as outras crianças da aldeia permanecem acuadas, a astúcia e inteligência de Kiriku o levam a completar sua "missão" e salvar toda a sua comunidade.

O cenário em que a história de Kiriku é narrada chama a atenção pelo fato de existirem poucas figuras masculinas, sendo as mais evidentes (ou as únicas) a figura do avô do menino que é o narrador da história, detalhando todos os feitos do neto, do velho sábio, que constantemente repreende Kiriku, por achá-lo incapaz de realizar as tarefas, e o tio que seria responsável por cuidar da criança, embora na maioria das vezes ele é conduzido pelo menino.

As mulheres fazem tudo na comunidade, ao nascer Kiriku descobre que todos os homens da aldeia foram devorados por Karabá, não sabemos se as mulheres assumiram a responsabilidade devido a ausência dos homens, ou se já ocupavam um lugar de destaque nas aldeias, como em algumas comunidades africanas. O importante nesse caso é compreender o quanto essa desconstrução do modelo patriarcal atuou de maneira significativa para que as meninas da turma pudessem vislumbrar outros papéis sociais, que não eram possíveis nas histórias clássicas.

Uma comunidade de crianças e mulheres é uma abordagem nova e fascinante se comparada às antigas histórias contadas e recontadas em que as mulheres são sempre frágeis e medrosas, e as crianças incapazes e geralmente inúteis, coube sempre ao homem o papel de destaque, o heroísmo; a aventura; a fascinação, a mulher e a criança eram secundários, desvalorizados, o herói era o homem, branco e cristão e o personagem loiro de olhos azuis era sinônimo de bondade e beleza (Góes, 1991).

Dessa forma, ainda que enfatizemos a importância dos clássicos e oportunizamos as crianças a leitura desses durante a elaboração do projeto, temos em mente que é necessário promover a igualdade, por meio da literatura a criança reconhece a si e o outro, para tanto é preciso romper com os modelos hegemônicos pré- estabelecidos. Segundo Coelho:

> As implicações ideológicas desta visão de mundo, essencialmente ligada ao ideário romântico, do qual Andersen foi um legítimo representante, merecem ser analisadas com o pequeno leitor, em face dos valores atuais. Aí está defendida a igualdade entre os homens ou a superioridade de minorias privilegiadas? Ou estão enfatizadas as diferenças de dons inatos que distinguem uns indivíduos dos outros? (COELHO, 2000, p.93).

A mulher na narrativa Kiriku é forte, guerreira, determinada e acima de tudo emancipada. A comunidade é matriarcal, temos a figura do velho sábio que instrui e conta histórias partindo de sua experiência de vida, temos o tio de Kiriku que sai para caçar, e temos o avô dele como narrador, mas são as mulheres que coordenam e administram a aldeia, são elas as responsáveis pela manutenção da ordem, pelos trabalhos braçais e sustento de todos.

Uma das personagens mais importantes na trama é a mãe de Kiriku, que pode ser vista como silenciosa, fraca e porque não dizer submissa, porém a história se desenvolve a partir dela, pois a mesma gera o protagonista, primeiro biologicamente no seu ventre, e depois moralmente, instruindo-lhe sobre sua missão.

A mãe de Kiriku é a primeira personagem a dialogar com o filho, tendo uma conversa dialógica em que ela não pré-determina o destino do filho, mas permite a ele trilhar seus passos sozinho. Ela lhe diz que ele pode nascer e se lavar sozinho, o que indica que ele era capaz de assumir responsabilidades, por conta própria.

Desse modo, as crianças da turma puderam ter outra visão sobre o que é ser mulher e qual o lugar que a mulher ocupa e pode vir a ocupar em nossa sociedade, da mesma forma, a ideia que se tinha sobre o negro e a negra passou a ser outra. Apesar de haver um número significativo de negros no Brasil, ainda existe um racismo velado e em muitos casos explicito. Na escola o preconceito racial é muito evidente, e apesar de se tratar de uma turma que é em sua maioria negra ou parda, a falta de identificação com suas origens, causavam a negação e o repúdio aqueles que eram julgados mais "moreninhos" nomenclatura usada por alguns professores da instituição para descrever as crianças negras. Nem sempre é fácil observar a hostilidade das crianças em relação as diferenças, quando se trata do racismo escolar, Cavalleiro discorre da seguinte forma:

> Sentadas ombro a ombro, as crianças se encontram na sala de aula. Um olhar sobre esse quadro transmite ao observador a sensação de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos e nipo-brasileiros (...). Nesse contexto, a formação multi-étnica traduz bem a sociedade brasileira: negros e brancos em situação de relação diária, usufruindo, aparentemente, das mesmas oportunidades. A

> escola representaria, assim, um espaço positivo que respeitaria as crianças, possibilitando-lhes o desenvolvimento (CAVALLEIRO, 2000, p. 87).

Em geral a representação do negro e da negra que as crianças conheciam era uma imagem inferiorizada, e quando se tratava de literatura infantil nem havia menção da cultura afrodescendente, o que contribuía para a manutenção de um modelo excludente e racista. Para os alunos brancos predominava a ideia da hegemonia do branco em relação ao negro, e para os alunos negros o que restava era o sentimento de inferiorização.

É comum ao finalizarmos a leitura de uma história ou assistirmos a um filme, como foi o caso, perceber que os alunos se identificam com as personagens, em uma das aulas, no entanto, presenciamos alunas brancas repreendendo uma aluna negra que dizia ser a princesa de uma história que acabara de ouvir, sua colega disse que ela não poderia ser porque a princesa era loira, foi possível ver o descontentamento da criança, a partir disso percebemos que se continuássemos trabalhando com as mesmas histórias ela nunca encontraria uma personagem com a qual pudesse se identificar, pois no inicio do ano letivo apresentamos apenas narrativas européias.

> A ideologia da inferiorização, além de causar a auto-rejeição, não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, veem, na maioria das vezes. Com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio cultural e físico (SILVA, 2004, p.36)

Na atualidade alguns autores da literatura infantil buscam romper com esses paradigmas, que excluem, discriminam, inferiorizam e depreciam, em contrapartida criam histórias leves que divergem do modelo que conhecíamos. Nessa perspectiva, é que incluímos em nosso planejamento histórias que encantassem, porém que pudessem ser referencias positivas para as crianças, uma vez que, a literatura em sala tem função lúdica, mas não deixa de ser uma ferramenta pedagógica. Em relação as funções da literatura infantil, Góes afirma que:

> O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez. Repetindo: educar, instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática (GÓES, 1991, p. 22).

O filme Kiriku e a feiticeira possibilitou uma viagem fascinante a cultura e história africana, pois a linguagem é objetiva e clara. As crianças puderam analisar as divergências e convergências entre a cultura africana e a brasileira, além de ter sido usado como motivação para a inserção do texto escrito.

O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O objetivo do projeto foi formar futuros leitores, para isso, a literatura não poderia servir como apêndice no ensino da escrita e da leitura, Freire (2011) destaca que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, sendo assim, a literatura escolhida deveria ser significativa para a criança não apenas entre os muros da escola, mas fora dele. Foram

escolhidas obras da literatura africana e afro-brasileira, indígena e matogrossense, com temas diversos, que pudessem cumprir a função de instruir, mas principalmente de encantar.

São muitos os desafios quando o assunto é letramento e a inserção da literatura em sala de aula, o avanço das tecnologias e outros recursos que afastam as crianças da leitura, mas que também podem ser usados como ferramentas de apoio, o desinteresse por parte dos alunos e a falta de preparo dos educadores para planejar, criar estratégias e aplicar os planos de aulas, são alguns dos percalços que encontramos.

Segundo Rojo (2009) a escola deve preparar seus alunos para viver em uma sociedade cada vez mais digital, em que os sujeitos que nela vivem possuem identidades múltiplas e diferentes entre si. Desse modo, a alfabetização e o letramento são vista como uma responsabilidade social, não formamos apenas para o mercado de trabalho, formamos para o exercício da cidadania.

> (...) defendo que 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) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009, p. 11).

Sendo assim, não podemos ignorar as tecnologias da informação e comunicação, cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, a escola muitas vezes tem atuado em sentido contrário, mantendo o tradicionalismo. Durante a elaboração do projeto observamos que os alunos estavam habituados com os aparelhos tecnológicos, no entanto, muitos ainda não sabiam ler, aqueles que liam apenas codificavam e decodificavam, contudo, não conseguiam interpretar, diante de uma turma com crianças semi-alfabetizadas e analfabetos funcionais, tínhamos que procurar estratégias para superação desse problema.

Com base nas bibliografias pesquisadas e na própria experiência cotidiana, vemos que o fracasso escolar e o insucesso no processo de alfabetização e letramento ainda são um dos maiores problemas enfrentados nas escolas de todo o país, Rojo (2009) elenca algumas das possíveis causas para a falta de êxito em relação a prática de leitura, dentre eles encontram-se o desinteresse dos alunos, a falta de preparo dos educadores e a tentativa das instituições em negar o novo, em reconhecer as identidades múltiplas e multifacetadas e as tecnologias que fazem parte da nossa realidade.

Sendo assim, tornou-se necessário inserir no planejamento obras que dessem conta dessas demandas, pelo menos em parte, para que pudéssemos resgatar o gosto pela leitura. O diagnóstico feito para elaboração do projeto, evidenciou que os alunos da turma além de estar muito envolvidos com o universo cibernético, não viam sentido nas leituras feitas em sala, pois eram fragmentadas e descontextualizadas, isto é, a literatura era usada apenas como ferramenta pedagógica, capaz de promover o letramento. Rojo defende uma literatura que dê:

> (...) conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam (ROJO,2009. p. 90).

Nesse interim, optamos por obras que pudessem ter significado para os alunos, tanto na escola, como fora dela. Apresentamos o filme, e em seguida trabalhamos com as

obras *menina bonita do laço de fita* (MACHADO, 2010), *o cabelo de Lelê* (VALÉRIA BELÉM, 2010) e outras. Buscamos trabalhar de forma interdisciplinar, isto é, dialogando com todas as disciplinas, seguindo as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
Cosson (2006) defende o letramento literário no processo de escolarização, partindo dos exemplos de sequencia básica apontadas pelo autor buscamos inserir as leituras de forma que não fossem vistas como enfadonhas e desestimulantes. Tendo como principal objetivo "fazer da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e nós mesmos" (COSSON, 2006, p. 53).

O letramento literário não se tornou importante mecanismo de ensino, apenas pelo fato da leitura ser prazerosa, mas principalmente pelo fato de possibilitar aos alunos se reconhecer no outro e pelo outro. Nosso desafio como educador perpassa desde as limitações intelectuais, até as sociais. Em uma turma de 3º ano do ensino fundamental em que a criança está em processo de construção da identidade, a literatura é que melhor canaliza esse desenvolvimento, portanto, pois tem função humanizadora.

O projeto foi desenvolvido durante todo o ano letivo, sendo que ao final todos os alunos liam e interpretavam, não seria possível, no entanto, obter esse resultado sem essa intervenção, uma vez que, muitos alunos estavam desacreditados. O ensino da literatura africana e afro-brasileira, nesse sentido, propiciou não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais, mas foi instrumento potencializador da interação e socialização das crianças, a falta de auto-estima, o preterimento e a segregação, eram condicionantes para o fracasso, porém a literatura apresentada possibilitou aos alunos perceber que havia mais semelhanças do que diferenças entre eles.

CONCLUSÃO

A escola antes de tudo é para a criança espaço de socialização e interação social, sendo assim, não podemos negar a existência de conflitos, porém cabe a nós educadores fornecer elementos que promovam a superação desses, quando os conflitos escolares se tornam tão intensos a ponto de prejudicar o desempenho dos alunos, o caminho certamente será o fracasso, não apenas escolar, mas em sua totalidade, pois a função da escola é formar cidadãos críticos capazes de atuar no mundo e conviver em sociedade.

No início do ano letivo foi possível perceber a animosidade entre as crianças, a rispidez com que eles se direcionavam uns aos outros, a preocupação com a aquisição da leitura e da escrita acabou se tornando segundo plano, refletimos, portanto, como alfabetizar de forma que eles pudessem aprender mais do que codificar e decodificar signos? Como fazer com que os alunos sentissem prazer ao ler? E como fazer com que a diversidade fosse respeitada?

Encontramos as respostas na literatura, pois segundo Candido (2011) a literatura tem função humanizadora, ademais por meio desta é possível promover um letramento significativo, pois ao trabalhar com fragmentos de textos, tornamos o processo de leitura mais difícil, porque o aluno não consegue enxergar as conexões entre o texto e a atividade solicitada.

Planejar é importante porque é resultado da reflexão do educador, sobre o mundo e sobre a relação que seus alunos têm com o mundo, e acima de tudo sobre as práticas necessárias para determinado contexto, por isso, qualquer atividade desenvolvida deve ser planejada, e nosso planejamento buscava atender as necessidades dos alunos. Os resultados do projeto foram: o interesse dos alunos pela leitura, a promoção da alfabetização e do letramento e a socialização entre eles.

Conclui-se, portanto, que a relevância da literatura no processo de alfabetização e letramento, e nesse caso, a literatura africana e afro-brasileira especificamente, não se dá apenas pelo fato de que é possível por meio dela ampliar o vocabulário e construir saberes de forma prazerosa, mas porque além de contribuir para o raciocínio, fortalece a auto-estima e trabalhar de forma interdisciplinar e promover o multiletramento favorecem as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. 16 ed. Paz e Terra, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito a literatura. In Vários Escritos.** 5ª ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GÓES, Lúcia Pimentel. **A introdução à literatura infantil e juvenil.** São Paulo: Pioneira, 1991.

OCELOT, Michel. **Kiriku e a feiticeira.** São Paulo. Cultfilmes França/Belgica. Paulinas Multimídia, Instituto Alberione. 2002. 1 DVD (71min): color., son.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Ana Célia. **A Discriminação do Negro no Livro Didático.** 2.ed. Salvador: EDFUBA, 2004.

O ENSINO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL MEDIADO PELA PROPOSTA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Luciney Rosa SUR
Marli CHIARANI
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de trabalho com a literatura infanto-juvenil e refletir acerca do ensino da literatura nas escolas, uma vez que tem sido objeto de questionamentos e muitas vezes escamoteado no cotidiano escolar. Conforme se observa, ele passa por diversas perspectivas nas diferentes etapas da educação básica, onde inicialmente se cultiva apenas o gosto pela literatura e depois se "tira totalmente o gosto" fazendo com que os jovens, muitas vezes, adquiram aversão às aulas de literatura e, consequentemente, à leitura literária. Dessa forma, não tem favorecido o letramento literário, nem tampouco ajudado a formar leitores. Cosson (2014a) apresenta o conceito de letramento literário e uma metodologia inovadora para o trabalho com a literatura nas salas de aula, sendo denominadas *sequência básica* e *sequência expandida*, as quais podem ser aplicadas a todos os níveis de ensino. Neste trabalho trazemos uma proposta de sequência expandida a partir da obra *Uma maneira simples de voar* de Ivens Cuiabano Scaff, na qual vamos além da simples leitura, buscando dialogar com obras de outros gêneros, produções textuais que envolvem a multimodalidade e, principalmente, um trabalho efetivo de leitura com andaimagem. Buscamos fundamentação em autores como Cândido (1995), que

discute o papel da literatura na formação humana; Ceia(1961), Colomer (2007) e Gregorin Filho (2011), os quais teorizam a temática do trabalho com leitura literária nas escolas. Assim, queremos, com tal proposta, apresentar um exemplo de trabalho que pode ser um subsídio didático a outros colegas professores que, partindo dessa experiência, possam também criar suas propostas, de acordo com as preferências de seus alunos e obras adotadas e, também, avaliar o que pode apresentar resultados satisfatórios e o que ainda precisa ser revisto para que cumpra seus objetivos de cultivar o gosto pelo tratamento artístico da palavra, bem como tornar nossos alunos leitores mais proficientes.
PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Literatura, Ensino de Literatura, Letramento Literário

ABSTRACT: *The aim of this article is to present a proposal for work with children's literature and reflect about the teaching of literature in schools, since it has been the subject of questions and often forgotten in the daily. As it can be seen, it goes through diverse perspectives in the different stages of basic education, where initially only grown a taste for literature and then it "Strip completely the taste" causing the young often acquire an aversion to literature lessons and, consequent, for the literary reading. That way, it has not favored literary literacy, nor helped to form readers. Cosson (2014a) introduces the concept of literary literacy and an innovative methodology to work with literature in the classroom, being called basic sequence and expanded sequence, which can be applied to all levels of education. In this work, we bring a proposal for expanded sequence from the work a simple way of flying of Ivens Cuiabano Scaff, in which we go beyond simple reading, seeking dialogue with works of other genres, textual productions that involve multimodality and, especially, an actual work of reading with walk image. We seek justification in authors such as Candide (1995), which discusses the role of literature in the human formation; Ceia (1961), Colomer (2007) and Gregorin Filho (2011), which theorize the subject of work with literary reading in schools. So, we want, with this proposal, presenting an example of work that can be a educational allowance to other fellow teachers who, from this experience, they can also create their proposals, according to the preferences of their students and adopted works and also evaluate what can present satisfactory results and what still needs to be reviewed for meet their goals to cultivate a taste for artistic treatment of the word as well as make our students learners more proficient readers.*
KEYWORDS: *Reading, Literature, Literature Teaching, Literacy Literature*

Considerações iniciais

Entre as práticas de leitura desenvolvidas na escola, a leitura literária teve sua importância minimizada diante de propostas pedagógicas que privilegiam os diversos gêneros no trabalho com a linguagem, acreditando que a obra literária não pode trazer os diferentes tipos textuais. Até mesmo os livros didáticos já não privilegiam os textos literários, pois hoje são constituídos pelos mais diversos tipos de texto, o que atende as teorias atuais de ensino da língua, que pregam que o leitor deve ter acesso e ser competente no contato com os textos que tem maior circulação social.

Na maioria das vezes a escola proporciona um letramento rarefeito, em que o texto literário é empobrecido, pela forma como é trabalhado. A leitura literária, ao invés de formar leitores, têm-nos afastado, já que muito foi usada na escola apenas como meio para estudos gramaticais, ou, por ser colocada de maneira impositiva, sem o devido auxílio do

professor o que leva os jovens a enxergarem a literatura como algo maçante e longínquo de seu contexto sociocultural.

Diretrizes e orientações curriculares dos órgãos e sistemas de ensino também têm apontado que é preciso mudar tal quadro, uma vez que os dados fornecidos pelos instrumentos oficiais de avaliação mostram o fracasso no domínio da leitura por nossos alunos. Como docentes, também, sabemos que em nosso trabalho está pressuposta a responsabilidade de reversão desse cenário, uma vez que a leitura deve estar no centro das preocupações didáticas. É preciso desenvolver um trabalho que possa ampliar e melhorar as condições de leitura e letramento de nossos alunos, para que eles se tornem capazes de explorar de forma crítica e criativa as diversas formas do uso da linguagem nos mais variados contextos sociais.

Neste artigo pretendemos apresentar uma proposta de trabalho envolvendo o letramento literário, que visa a didatização ou escolarização da literatura. Baseada no modelo de sequência expandida desenvolvido por Cosson (2014a), traz um conjunto de atividades que contemplam os momentos antes, durante e depois da leitura, ou nas palavras do autor: antecipação, decifração e interpretação, etapas que guiam o processo de letramento literário.

Na proposta são apresentadas etapas para explorar a obra infantil *Uma maneira simples de voar* de Ivens Cuiabano Scaff, com intervalos em que os alunos lerão e produzirão textos de outros gêneros, fazendo a expansão com a obra, também de literatura infanto-juvenil, *Vito Grandan: Uma história de vôos* de Ziraldo.

Letramento literário e ensino

A maneira sobre a qual se desenvolve a leitura literária nas escolas ocorre de modo diferenciado nas etapas da educação básica. Nos anos iniciais do ensino fundamental apresenta-se com a pura finalidade de fruição, a leitura pela leitura, sem um trabalho mais sistematizado. Nos anos finais, aparece com cobranças de trabalhos, resumos, ou seja, agora o aluno é obrigado a "prestar contas" do que leu, mas ainda não se faz um trabalho com acompanhamento do professor, em que este, de alguma forma, participe da construção dessa leitura, seu papel acaba sendo apenas daquele que "manda" ler um tipo de leitura que, muitas vezes, não tem sentido para o jovem em formação. No ensino médio, o trabalho com a literatura se torna mais específico, mas não focaliza a leitura literária e sim o contexto histórico, a biografia, as características do período literário, trazendo fragmentos de obras apenas para exemplificar tais características. "Na prática, o que se ensina é o que rodeia ou contextualiza o literário e não o literário propriamente dito" (CEIA, 1961, p.24).

É preciso então que, nós professores, procuremos sair de nosso comodismo e desenvolvamos tais atividades, de forma que aproximemos o texto literário de nossos alunos, talvez começando por motivá-los com algo que pertença ao seu universo, que se relacione com o texto que desejamos introduzir, mostrando as pertinências que existem entre ambos e depois ir aprofundando o processo de leitura.

As finalidades do gênero literário são estéticas, ou seja, em qualquer situação, com qualquer tema, a literatura desperta emoções, prazer. Uma das características fundamentais do gênero literário é colocar em relevância o plano da expressão, que não serve apenas para transmitir conteúdos ou informações, mas para recriá-los na sua organização. Então, o

letramento literário envolve a capacidade de não apenas ler textos em verso e prosa, mas ainda a capacidade de se apoderar do texto literário, deixando a condição de simples expectador, para se apoderar do mesmo enquanto construção literária de sentidos (PAULINO & COSSON, 2009). O letramento literário, porém, não é algo estanque, mas acontece com a leitura frequente e contínua, ou seja, acontece ao longo da vida, uma vez a sensibilidade artística é algo que vai sendo construído e que se faz necessária a permanente atualização em relação ao universo literário. Cosson caracteriza o letramento literário como uma proposta que

> se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2014a, p.12).

É preciso, portanto, que a escola proporcione a leitura do texto literário, uma vez este nunca é fechado e completo, pois, além da decifração, necessita da intervenção de um leitor que o preenche, colocando suas vivências e imaginação. Assim a leitura torna-se mediadora entre o ser humano e seu presente, achando-se o leitor e a obra comprometidos e entrelaçados.

A literatura explora as potencialidades da linguagem de forma única entre as atividades humanas, pois através dela o mundo é reconstruído pela força da palavra. Segundo Cosson (2014a, p. 16), "é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem" (...). Isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo, metamorfoseando-se em inúmeras formas discursivas. É no texto literário, em suas diferentes formas de se manifestar, que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. Podemos interiorizar com mais intensidade as verdades vindas da poesia e da ficção, já que pela literatura podemos ser outros, viajar por mundos mágicos e ainda assim continuarmos sendo nós mesmos. Através dela, sabemos da vida e a experienciamos pela experiência do outro.

Colomer também faz sua defesa em relação à distinção proporcionada pela literatura no tocante à formação do indivíduo:

> A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina "a perceber" que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. (...) aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio (COLOMER, 2007, p. 70).

Por isso, podemos depreender que a leitura literária se mostra imprescindível na formação do leitor crítico, pois nos dá também a capacidade de não cair nos engodos discursivos presentes em nosso cotidiano que nos chegam de diversas maneiras,

principalmente daqueles que desejam o poder a qualquer custo. Também ao sermos leitores mais críticos, poderemos apreciar as nuances dos discursos, suas contradições, compreender mais profundamente as relações mais complexas entre os fatos, acessando a realidade de forma mais inteligente.

Ceia (1961), diz que a educação literária não serve apenas para apurar o gosto pela leitura, ou ensinar a distinguir o bom do mau texto, pois a obra literária pode ter recepções diferenciadas mesmo num dado momento histórico, então isso pode variar ainda mais em momentos históricos diferentes, uma vez que valores estéticos mudam ao longo do tempo. Para esse autor, a formação literária desenvolve uma capacidade de análise que vai além do julgamento da obra de arte literária, pois em primeiro lugar, ela nos torna mais aptos a julgar nossos próprios valores. A informação transmitida pela literatura é antes sentida do que entendida, ou seja, é assimilada de modo não consciente.

O gênero literário precisa ter espaço na escola, já que o letramento literário é uma prática social. A literatura é um lócus de conhecimento que precisa ser explorado adequadamente para formar leitores capazes de experienciar toda a sua força humanizadora. Assim, a escola deve desempenhar seu papel na formação de leitores, dando o devido espaço ao texto literário em suas práticas, tornando-o atrativo e principalmente, ajudando os alunos a apreenderem os sentidos e significados, que em conjunto com a forma que o texto apresenta, trazem algo novo e permitem ao leitor ter modificados conceitos e sentimentos.

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, é preciso que se lance um olhar especial, para que não se perca o entusiasmo que os alunos trazem pela leitura nos anos iniciais e também se possa prepará-los para um ensino mais sistemático da literatura no ensino médio, que será cobrado nos vestibulares. Colomer (2007, p. 10) nos adverte: "Não se lê livremente em umas séries e se aprende literatura em outras". É preciso que em todas as etapas da educação, haja uma continuidade da aprendizagem. Assim é que ensejamos a proposta apresentada a seguir.

Uma proposta de letramento literário envolvendo a literatura infanto-juvenil

Com base nos pressupostos teóricos acima apresentados, trazemos uma proposta didática envolvendo leitura e letramento literário a partir da obra: *Uma Maneira Simples de Voar* de Ivens Cuiabano Scaff. Tal obra foi escolhida visando incluir no universo cultural de nossos alunos, não somente as obras pertencentes ao cânone literário, mas também as de escritores mato-grossenses, como forma de valorizar e apreciar o que é produzido em nosso estado e também a possibilidade de maior identificação com os elementos da cultura regional. Como discute Abreu (2002), é preciso que se garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras; que se garanta o espaço do outro, para além do estudo do texto literário canônico.

A obra *Uma maneira simples de voar* de Ivens Cuiabano Scaff é uma novela infantil, cuja narrativa está dividida em vinte e um pequenos capítulos. Nela se conta a história de Amis e Ade. Baseado em várias lendas regionais, o livro fala sobre a importância do sentimento da amizade e os desafios que constantemente vivemos em nome dele.

Em relação à metodologia dessa proposta, adotamos as proposições de Cosson (2014a) apresentadas na obra *Letramento literário: teoria e prática,* as quais pressupõem um trabalho a ser desenvolvido a partir da leitura, por meio de sequências didáticas, sendo denominadas de *sequência básica* e *sequência expandida*, sendo aqui utilizada a segunda

que se baseia nas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

A duração da sequência seria de, aproximadamente, 15 aulas. As turmas para as quais sugerimos a aplicação seriam do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, que são constituídas de pré-adolescentes. Devemos considerar que a maior parte de nossos alunos, como já dito anteriormente, pertence ao contexto de uma escola que não tem desempenhado bem seu papel na formação de leitores e por isso trazem defasagens em relação ao seu processo de constituição enquanto tal, sendo que alguns, mesmo nessa fase de escolarização, ainda apresentam dificuldades de decodificação e leitura muito pouco fluente, necessitando muito do apoio, orientação, incentivos e desafios propostos pelo professor, que deve se preocupar com o ensino da leitura, concebida de uma forma ampla.

Os objetivos, ao se desenvolver tal proposta estão relacionados à concepção de leitura vista como um processo de interação, que exige um leitor ativo, construtor dos significados do texto e um objetivo para a leitura que vai guiar a sua interpretação. Acreditamos que esta proposta é uma forma de ampliar o repertório de leitura literária dos educandos, através de práticas significativas de leitura e escrita, permeadas pelos pressupostos do letramento literário e poderá contribuir para a formação de leitores capazes de estar atentos a detalhes, abertos a diferentes formas e gêneros textuais e capazes de relacionar variadas linguagens e diferentes suportes.

Motivação: Preparar o aluno para recepcionar o que vai ler é fundamental. Dessa forma, a primeira etapa da sequência, consiste exatamente na motivação, que segundo Cosson (2014a), deve anteceder todo o processo referente ao trabalho com o texto, com duração de uma aula. Trata-se, portanto, de despertar o interesse do aluno pela leitura do texto.

Nesse caso o elemento da motivação será o tema do texto. Realizaremos a dinâmica *Para ter amigos é preciso...,* cujo **objetivo é** refletir sobre amizade. Todo o procedimento para execução encontra-se disponível na internet na revista eletrônica *Mundo Jovem*, sendo que o endereço da mesma consta nas referências bibliográficas. A finalização da dinâmica ocorre com a música: *Amizade sincera* de Renato Teixeira, mais um texto multimodal que poderá ser explorado na sua linguagem poética e nos sentidos que evoca.

Introdução: Nesta segunda etapa, o objetivo é apresentar informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido; bem como apresentar a obra e sua importância, justificando a escolha; bem como sua apresentação física e exploração dos elementos paratextuais, fazendo o levantamento de hipóteses sobre a leitura feita (orelha, capa, contracapa, prefácio) e justificativa da primeira impressão, após o término da leitura da obra. Faremos a apresentação, através de *Datashow,* da biografia do autor e a apresentação física da obra, passando o livro de mão em mão. Depois, aguçar a curiosidade e levantar conhecimentos prévios e hipóteses explorando a ilustração da capa, o título, a dedicatória e a sinopse na contracapa.

Leitura e 1ª Interpretação: Aqui o objetivo é leitura realizar a leitura do texto. Como se trata de um texto curto, a leitura será feita em sala de aula, com acompanhamento do professor, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades. Serão aplicados dois intervalos para apresentação dos resultados das leituras dos alunos. Nas atividades do intervalo, buscaremos perceber as dificuldades de leitura (vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto, ritmo de leitura), mas sempre respeitando os significados construídos pelos alunos, não querendo dar a interpretação "correta" do professor ou preocupando-se com "o que o autor quis dizer".

Dessa forma, estaremos ensinando aos alunos que ele tem autonomia e liberdade para compreender e interpretar, amparado pelo que o texto apresenta. A leitura será feita de forma individual, delimitando um tempo para que os alunos leiam até a parte delimitada. A leitura terá três momentos: 1° - Início até o capítulo *O velho que respondia* (p. 15), 2º - até capítulo *O minhocão* (p. 16-46), 3° - Capítulo *Uma fita no cabelo e uma velha* até o final (p.47-61).

Enfatizamos que a atividade de leitura deve receber a orientação do professor de modo a facilitar o processo de interpretação e consolidação da sequência, pois como afirma Cosson "a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista." (COSSON, 2014a, p. 62). Então durante os três momentos, após a leitura individual será realizada a leitura compartilhada, a qual tem em vista, por meio do diálogo, apoiar, incentivar, orientar e desafiar os alunos por meio de perguntas, procurando sempre desenvolver um processo de andaimagem.

Nesse caso, o processo de andaimagem ocorrerá quando estabelecermos uma interação efetiva com os alunos, dialogando com eles sobre o texto lido, fazendo perguntas relevantes, ouvindo suas colocações e ratificando-as ou retificando-as. Não basta apenas dizer se a resposta do aluno está certa ou errada, mas aproveitar a oportunidade para ajudá-los a formular novas maneiras de pensar, de fazer análises e categorizar. Também, é o momento em que devem aprender a ouvir e esperar sua vez para falar, respeitando os direitos uns dos outros, desenvolvendo valores e atitudes A característica básica é estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos por meio de ações simples como as de se ouvirem e confirmarem ou não suas hipóteses mutuamente.

Nessa perspectiva é que foram pensadas as atividades dos *intervalos*, uma vez que estas tem relação temática com a obra como um todo ou com alguns elementos presentes nela, com a preocupação de não perder de vista o texto principal, a contribuição que os textos complementares podem dar para a compreensão e interpretação do mesmo. Ainda, trazendo textos de gêneros diferentes para leitura e produção, procurando contemplar as diferentes linguagens, tão presentes em nossa sociedade atual e que requerem também competências leitoras.

1° Intervalo: Nesta etapa trazemos um texto do gênero história em quadrinhos – HQ, o qual, embora tenha sido rejeitado por ser considerado uma leitura "deformadora" do aluno em épocas anteriores, atualmente se tornou aceito, tendo sido recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Gregorin Filho (2011) esclarece que os quadrinhos não devem ser considerados leitura para crianças com pouca competência, nem tampouco apenas entretenimento, mas que, enquanto tais, configuram uma linguagem própria, híbrida, que usa mecanismos próprios para representar elementos narrativos, tendo pontos comuns com a literatura.

O objetivo específico desta atividade será ampliar a contextualização temática e poética. Nela será feita a leitura e exploração da HQ *Cascão & Cebolinha em Amizade* de Maurício de Souza. Nessa exploração procurar-se-á enfatizar como os elementos verbais e não verbais (gráficos e visuais), em interação com a parte escrita, produzem os sentidos.

Em duplas, os alunos irão produzir, por meio do celular ou computador, um *meme* sobre o tema amizade (que poderá ter um tom poético, crítico ou humorístico) e apresentar para a turma, enviando-o posteriormente, nas redes sociais. Acreditamos que essa forma de texto, tão presente nas redes sociais, seja familiar e atrativa aos alunos que hoje vivem rodeados e são consumidores de tecnologia, com preferências leitoras que privilegiam a interação entre diversos códigos, diferentes suportes e variadas linguagens, além de ser um gênero presente em seu grupo social.

2º Intervalo: Neste intervalo, cujo objetivo específico é ampliar a contextualização histórica e presentificadora, será feita a leitura das lendas mencionadas na obra *Uma maneira simples de voar*.

Para executar a atividade, a turma deverá ser dividida em quatro grupos. Cada grupo ficará encarregado de apresentar uma lenda em forma de dramatização. As narrativas serão: *A fúria de um minhocão* de Emílio Antunes, *A mãe d'água* de Herberto Sales, *Minhocão do Pari* de Dunga Rodrigues e *Lenda do Negro D'água* de Zoroastro Artiaga.

Será realizada a leitura em sala de aula e após o diálogo com os alunos sobre a origem das lendas, a forma como são contadas, a contribuição da leitura das mesmas para compreender melhor o texto principal, se os alunos se interessam por esse tipo de texto, outras lendas conhecidas pelos alunos, como o personagem Amis teria conhecido tais histórias, por que teria contado a Ade, por que Ade teria ficado tão interessada na história do Minhocão, se eles ficaram em suspense com o surgimento do Minhocão na história, o que este teria feito com os dois personagens.

A adaptação para o gênero dramático será feita pelos alunos de modo informal, em que haverá a liberdade para que criem as cenas partir do texto escrito. Podem usar de apenas gestos e expressões corporais, ou também de diálogos e narração. Acreditamos que dessa forma os alunos se sintam mais atraídos para produzir algo a partir da leitura, uma vez que a dramatização traz o elemento lúdico, o faz-de-conta, que ainda é tão atrativo para os jovens. Além disso, permite que desenvolvam a oralidade e a linguagem corporal.

Contextualizações: Conforme Cosson (2014a), a noção de contexto literário é uma forma tradicional de separar a literatura da história, ou seja, o contexto é simplesmente história, de acordo com o que trazem os livros didáticos, por exemplo. Para o autor, o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para o leitor. Texto e contexto se mesclam, não há fronteiras entre eles, por isso, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é ilimitado. Na proposta que ora apresentamos nos deteremos nas contextualizações abaixo, porque nos parecem as mais evidentes e necessárias para a interpretação da obra.

- HISTÓRICA: conhecer o bioma do cerrado, bem como o processo de colonização ocorrido no estado a partir da década de 1970,o que pode ser feito em parceria com os professores de Geografia e História. Também pesquisar junto aos familiares como era a região quando os pais ou avós aqui chegaram, que mudanças aconteceram na natureza de lá para cá.
- POÉTICA: a linguagem do texto, baseada na oralidade, utilizando-se de expressões regionais; a forma como o narrador intervém na história; a maneira de formular(poética) e o assunto das perguntas de Ades; as repetições de Andriel para não esquecer os ingredientes do chá preparado por Siá Frô; como o uso de elementos da flora e fauna do cerrado contribuem para dar vida ao cenário onde acontecem os fatos narrados na história; o simbolismo do cenário(labirinto).
- PRESENTIFICADORA: Pesquisar conhecimentos populares passados de geração em geração que também fazem parte da comunidade local. Pedir para que os alunos busquem junto aos seus familiares lendas, benzimentos, plantas medicinais, simpatias e outros para estabelecer relações com aqueles mencionados na obra. Também, abordar as mudanças ocorridas na natureza e nos modos de vida por conta do "progresso", do avanço tecnológico e científico.

2ª Interpretação e Produto Final: A segunda interpretação tem por objetivo específico a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra, sendo o conhecimento dos elementos que compõem o bioma do cerrado, mencionados na mesma. Está associada

diretamente à contextualização histórica, em que os alunos produzirão de um glossário virtual para os nomes de bichos, plantas e outros elementos mencionados na obra, para que os alunos os conheçam e compartilhem. A turma será dividida em duplas, sendo que cada dupla ficará com uma ou duas partes da obra (dependendo do número de alunos da turma) para fazer o levantamento dos elementos naturais. Então, no Laboratório de Informática Educativa, pesquisarão imagens, informações, até mesmo o piado típico das aves, por exemplo, entre outras curiosidades e comporão os slides com cada "página" do glossário, no Power Point. Depois, cada dupla fará a socialização de sua produção para a classe. Juntaremos todos os slides em ordem alfabética (entrada pelo nome do elemento) e formaremos uma única apresentação, a qual será publicada no blog da escola.

Expansão: Segundo Cosson (2014a) a expansão é o momento de investir nas relações textuais, ultrapassando o limite de um texto para outros textos. Ela busca destacar a possibilidade de diálogo que a obra articula com outros textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores. Aqui os alunos serão incentivados a buscar a relação intertextual entre as duas obras: *Uma maneira simples de voar* e *Vito Grandan: uma história de vôos*. Esta última também é uma novela, de autoria de Ziraldo que conta a história de dois amigos inseparáveis que vivem uma aventura ao mesmo tempo real e imaginária. Um acidente de asa-delta envolvendo o tio faz com que o sobrinho reveja toda a sua vida e consequente admiração pelo Tio Vítor, o grandão. A leitura da obra segunda ocorreria de modo extraclasse, sendo definidos de antemão quantos capítulos devem ser lidos no período de quinze dias. Depois, seriam organizados momentos quinzenais de discussão da parte lida.

Considerações finais

Sabemos que muito se tem discutido sobre o ensino de literatura nas escolas, inclusive até mesmo sendo proposto por alguns a sua extinção, que questionam sua "utilidade" na formação dos alunos, uma vez que a escola não tem cumprido seu papel de formação do leitor. Neste trabalho discutimos tal questão defendendo o ensino de literatura, uma vez que, se não o fizermos via escola, seriam muito distantes outras formas de nossos alunos terem contato com a produção artística da palavra e isso os colocaria ainda mais distantes da fruição dos bens culturais produzidos pela humanidade, condenando-os a serem ainda mais discriminados, numa sociedade em que o acesso à cultura tem sido privilégio das elites e não dando oportunidade a eles de se tornarem mais humanos pela experiência literária.

Assim, apresentamos uma proposta didática com base nos pressupostos de Cosson (2014a) a qual consideramos viável, devido às experiências anteriores desenvolvidas em sala de aula, contemplando a metodologia desse autor para a concretização do letramento literário. Trata-se de uma estratégia que dá bons resultados, uma vez que a leitura é realizada de forma a envolver o aluno, dando a ele subsídios para que possa dar sentido àquilo que lê e sinta prazer em tal gesto. Nosso objetivo como professor se concretiza uma vez que assim podemos desenvolver em nossos alunos o gosto pela leitura e contribuir para a formação de um leitor proficiente. É uma oportunidade para que se estabeleça intenso diálogo entre leitor e texto, tendo o professor como mediador. Nesse diálogo é possível aproximar questões relativas aos saberes e experiências dos alunos àqueles apresentados no plano ficcional, tornando a leitura algo que comunica, afeta e transforma-nos.

Acreditamos poder, a partir das reflexões e proposta aqui apresentadas, indicar rumos que auxiliem os professores interessados na formação do leitor de literatura a pensar suas práticas: o que delas deve ser mantido, o que ainda precisa ser reformulado e construído.

É possível que mesmo assim não consigamos fazer com que todos os nossos alunos sejam de fato leitores literários, já que até mesmo nós temos carências em nossa formação literária e leitora, mas como esclarece Colomer "é útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de muitos percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo" (COLOMER, 2007, p. 68).

Referências

ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ACADEMIA MATO-GROSSENSE DE LETRAS. **Ivens Cuiabano Scaff**. Disponível em: http://www.academiadeletrasmt.com.br/cadeiras/cadeira-7/84-ivens-cuiabano-scaff Acesso em 25-05-2016

ANTUNES, Emílio. **Lendas do Rio Cuiabá**. Cuiabá: Editora Adriana Ltda., 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014a.

_____. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2014b.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Juvenil, adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

LENDA DO NEGRO D'ÁGUA . Disponível em: http://www.consciencia.org/lenda-do-negro-dagua. Acesso em 24-05-2016.

MUNDO JOVEM. **Subsídios pedagógicos**. Disponível em:http://www.mundojovem.com.br/dinamicas/amizade/para-ter-amigos-e-preciso

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário:para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERNAM, Regina (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

RODRIGUES, Dunga. **Lendas de Mato Grosso,** 1977.

SALES, Herberto. **Antologia de contos folclóricos**. Ilustrações de Márcio de Castro. Rio de Janeiro: Ediouro, 2012.

SCAFF, Ivens Cuiabano. **Uma maneira simples de voar**. Ilustrações de Marcelo Velasco. Cuiabá: Editora Tempo Presente, 1997.

SOUZA, Maurício de. **Cascão & Cebolinha em Amizade**. Disponível em: https://dandonota.com/2009/07/09/cascao-e-cebolinha-em-amizade/ Acesso em 25-05-2016.

TEIXEIRA, Renato. **Amizade sincera**. Disponível em https://www.letras.mus.br/renato-teixeira/271360/ Acesso em 24-05-2016.

_____; REIS, Sérgio. **Amizade sincera**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NPzb_oejCyU Acesso em 24-05-2016

O METÓDO RECEPCIONAL NO DIÁLOGO ENTRE LITERATURA TRADICIONAL E PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA

Cláudia Valéria Gonçalves LOROZA
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: O presente artigo objetiva refletir sobre ação de leitura e análise textual constante de Projeto de Incentivo à Leitura, desenvolvido em escola de formação de professores em nível médio, na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Na ação em foco, foi instaurado um diálogo entre as relações estabelecidas na recepção de uma obra da tradição literária brasileira, Navio Negreiro, de Castro Alves, e de uma produção contemporânea, Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. No procedimento pedagógico, os alunos foram orientados à prévia leitura dos textos e a um trabalho com os pontos de interação entre as duas produções. O método recepcional, divulgado pelas autoras brasileiras Aguiar e Bordini (1993), embasado na teoria da recepção de Jauss (1979), é o instrumental teórico que fundamenta o trabalho efetivado ao passo que é delineado o processo de produção, recepção e comunicação dessas duas obras por uma clientela específica, em contexto escolar, exposta aos efeitos sócio-históricos de seu tempo. As ações implementadas ampliam as inter-relações entre o texto literário e o leitor, levando-nos a constatar a importância do trabalho com métodos que considerem a recepção do texto no processo de escolarização da leitura literária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Método recepcional; Teoria da recepção.

ABSTRACT: *This article aims to reflect on reading action and constant textual analysis of the Reading Incentive Plan, developed in teacher training school in mid-level in the Education State Network of Rio de Janeiro State. In the action in focus was established a dialogue between the relations established in the reception of a work of Brazilian literary tradition, Navio Negreiro, from Castro Alves, and a contemporary production, Quarto de Despejo, from Carolina Maria de Jesus. In the educational process, students were asked to prior reading of the texts and work with the points of interaction between the two productions. The recepcional method disclosed by Brazilian authors Aguiar and Bordini (1993), based on the reception theory from Jauss (1967), is a theoretical tool that underlies the work effected while it is outlined the processes of production, reception and communication of two works by a specific clientele, in school context, exposed to the socio-historical effects of their time. The actions implemented expand the inter-relationships between the literary text and the reader, leading us to realize the importance of working with methods that consider the text reception in the literary reading schooling process.*

KEYWORDS: *Literature; Recepcional method; Reception aesthetics.*

Introdução

Segundo a teoria da recepção, o discurso literário é formado pela variedade de sentidos que lhe são atribuídos em seu processo receptivo, sendo tais sentidos sócio-historicamente permeados. Entende-se que nos caminhos de compreensão de um texto estão autor, obra e leitor. É na leitura que o texto se conclui. Logo, a literatura é concebida, conforme afirma Bordini (1993, p. 83), "como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento de sua produção como de sua leitura, que pode ser estudada esteticamente". Por essa razão, podemos afirmar que:

> Os Sertões, de Euclides da Cunha, só se tornam um acontecimento literário quando um leitor o lê, observando suas particularidades em relação a outros textos literários que já tenha lido, o que faz adquirir novos parâmetros para avaliação de outras obras que venha a ler posteriormente. Logo, o texto literário não é um fato, nem uma ação, mas um ato de recepção (ZAPPONE, 2004, p. 140).

A estética da recepção assume como objeto de estudo o receptor. Sob essa perspectiva, portanto, diferentes leituras são atribuídas a uma obra em diferentes contextos e épocas. Na visão de Iser (1979):

> O fato de que leitores completamente diferentes podem ser diferentemente afetados pela 'realidade' de um texto particular é uma evidência bastante satisfatória do grau em que textos literários transformam a leitura num processo criativo que vai além da mera percepção do que está escrito. O texto literário ativa nossas faculdades próprias, permitindo que recriemos o mundo que ele apresenta (ISER, 1979, p. 278).

No trabalho aqui relatado, ao se estabelecer a interface entre as obras Navio negreiro, de Castro Alves, e Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, a estética da

recepção foi o instrumento utilizado para desfazer a distância que se estabelece, devido ao contexto social ou histórico, entre uma produção e a atualização de sua leitura no contexto vigente. A forma de o leitor auferir as produções serviu como elo entre tempo e espaço (físico e social), pois, para que o circuito autor, obra e público tenha êxito, as distâncias históricas e sociais têm de ser assimiladas em sua diversidade, pluralidade e generalidade.

Para tal, partiu-se da identificação de temas que foram depreendidos pelos leitores nas obras em estudo e a forma como são abordados em cada produção; logo, são conhecidas as obras e seu efeito sobre o leitor para que, então, sejam aprofundadas pela associação de suas características, situadas em escolas literárias e contextualizadas em tempo e espaço de produção. Assim, a teoria e a crítica literária servem ao objetivo de ressignificar, respaldar ou completar as leituras feitas pelos alunos. Dessa forma, a mera memorização de datas, nomes de autores e quadros caracterizadores, muito comuns em livros didáticos, não tem como se concretizar nas atividades previstas, visto que o foco não é a aprendizagem sobre a literatura, mas a experiência literária. Como afirma Todorov (2009):

> É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim [...] (TODOROV, 2009, p.31).

O trabalho a ser relatado focaliza a recepção de um texto de nossa tradição literária quando observado em intertextualidade temática com leituras assimiladas no cotidiano do alunado, visto que a leitura ofertada pelas obras didáticas não satisfaz aos interesses da clientela que hoje acessa o Ensino Médio, além de moldar respostas que impedem as diferentes leituras advindas do perfil de leitor que a incorpora.

Método recepcional e teoria da recepção

As autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1998) propõem como opção metodológica o Método Recepcional, por elas elaborado, embasado na teoria de Hans Robert Jauss (1979) sobre a estética da recepção. Para melhor entendimento do método em questão, façamos um breve esclarecimento sobre as contribuições desse teórico.

Em seus pressupostos, explicita Jauss (1979):

> É só de modo parcial que a necessidade estética é manipulável, pois a produção e a reprodução da arte, mesmo sob as condições da sociedade industrial, não consegue determinar a recepção; a recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa (JAUSS, 1979, p. 57).

A Estética da Recepção ou Teoria da Recepção, formulada por Hans Robert Jauss e demais membros da Escola de Constança, na década de 60, estabelece uma relação ativa entre autor, obra e leitor ao passo que move os estudos literários da estagnada posição de produção e representação presente na estética tradicional para sua concretização por intermédio da recepção e comunicação. Logo, temos na dinâmica literária e discursiva uma

dupla implicação: a originada pela obra e a delineada pelo leitor de sociedade característica.

Considerada como processo dialógico entre produtor, obra e receptor, a leitura literária pode proporcionar a satisfação ou a ruptura das expectativas que o leitor nutre com respeito ao texto, ou seja, o horizonte de expectativas, entendido por Jauss como:

> (...) sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre linguagem poética e a linguagem prática (JAUSS, 1994, p. 27).

Sob essa perspectiva, a leitura incorpora a função de concretização da obra, já que o texto literário não se limita à sua dimensão estética, fechado em sua produção, mas se conclui pela forma como é recebido e pelo que comunica. Por esse motivo, a teoria assume como objeto de investigação o leitor/receptor, determinado por sua sensibilidade e por sua experiência, adquiridas em distintos contextos sócio-históricos.

Alicerçadas nesse pensamento, elucidam Bordini e Aguiar (1993):

> A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

O método recepcional formulado por Bordini e Aguiar é uma proposta para ser aplicada em estudos com textos literários que objetiva determinar, trabalhar e ampliar as habilidades de leitura visando à formação de um leitor ativo e questionador. Como é estabelecido na teoria da recepção, as relações entre obra (produção) e expectativas do leitor (recepção) irão gerar as leituras de um texto.

Segundo as autoras (1993), o método recepcional engloba quatro etapas:

1. Determinação do horizonte de expectativas
2. Atendimento do horizonte de expectativas
3. Ruptura do horizonte de expectativas
4. Questionamento do horizonte de expectativas
5. Ampliação do horizonte de expectativas

Entende-se que:

> O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de

> valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 87).

Na primeira etapa do Método Recepcional, são detectados os horizontes de expectativas dos alunos/leitores a fim de que sejam formuladas estratégias de ruptura e transformação desses horizontes. Devem ser observados nessa etapa os princípios valorizados pelos alunos, suas opções, prioridades e conduta: "No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83).

Após serem estabelecidas as aspirações, a segunda etapa atende a aspectos relevantes suscitados pela expectação dos discentes, oferecendo material de leitura que corresponda ao aguardado.

Contemplado o horizonte de expectativas dos alunos/leitores, a terceira etapa promove sua ruptura "pela introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 89). Tal ruptura deve ocorrer de forma cuidadosa para que não haja, por parte da clientela sujeita ao processo, rejeição à nova abordagem.

A quarta etapa é o momento para avaliação do desenvolvimento do trabalho, ao serem comparadas às anteriores e julgados o material trabalhado, exigências e grau de satisfação em torno dos temas discutidos. É uma etapa na qual são imprescindíveis atividades que envolvam discussão entre os alunos, com o objetivo de que seja constatada a interferência dos conhecimentos escolares e das vivências pessoais como facilitação ou entrave no entendimento do texto.

Consequente dos questionamentos relativos ao horizonte de expectativas, a quinta e última etapa é o momento em que ocorre, por parte do aluno, a formação de uma consciência do próprio aprendizado sobre o ensino de literatura, contrastando seus anseios iniciais e os resultantes das intervenções voltadas à prática literária.

Explicitam Bordini e Aguiar (1993):

> Conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos. Desse estágio em diante, reinicia-se todo o processo do método, com a ressalva de que a etapa inicial já conta com a participação dos estudantes e, portanto, proporciona uma carga de motivação bem mais elevada (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 91).

Cabe ao professor oferecer ao aluno condições de criticar a própria aprendizagem, tornando-se sujeito de sua sequência e evolução na ampliação do seu horizonte de expectativas.

A ação pedagógica

A ação abaixo descrita, constante do Projeto de Incentivo à Leitura (PIL), desenvolvido em escola que abriga o Curso Normal no Estado do Rio de Janeiro,

concretiza uma sugestão de abordagem de leitura e análise do texto literário com suporte teórico-metodológico no método recepcional.

A mediação pedagógica, executada em cinco etapas, teve duração de 10 horas/aula, distribuídas em cinco semanas, e envolveu o professor de Literatura, o agente de leitura e 24 alunos.

O objetivo foi estabelecer, a partir da aplicação do método recepcional, relação intertextual temática entre duas composições literárias, ao observar aspectos da produção, recepção e comunicação do uso da linguagem, de elementos da tradição literária e do contexto sociocultural de inserção de cada obra.

Abrangeram sua execução as cinco etapas apresentadas na sequência.

Determinação do horizonte de expectativas

Em visita à biblioteca escolar, foi solicitado que os alunos escolhessem obras pela curiosidade provocada pelo título e relatassem que particularidade dessa inscrição os imbuiu à escolha.

Em seguida, o professor foi responsável por trazer ao conhecimento da classe o tema de cada obra e de colocar em discussão a coerência entre título e teor da produção e o interesse despertado pelos livros à mão.

Na expressão oral descrita, houve manifestação de interesse por temas com abordagem de questões do contato social que incomodam os alunos. Vieram à tona relatos de casos de atitudes preconceituosas e atos discriminatórios observados nas esferas de convívio dos alunos e suas claras manifestações verificadas em serviços de redes sociais acessados pela internet, como *facebook* e *whatsapp.*

Dentro desse contexto, a obra Quarto de despejo despertou grande interesse na clientela, principalmente por ser de autoria de uma catadora de lixo. A clientela identificou-se imediatamente com essa obra e a elegeu para leitura.

Atendimento do horizonte de expectativas

Nesta etapa, passamos à leitura coletiva da obra, em momentos estabelecidos durante as aulas de Literatura. O fato de só haver três exemplares na biblioteca forçou-nos a adotar essa estratégia.

A cada aula, um aluno lia um três ou quatro dias na vida da protagonista, visto que a produção segue a estrutura de diário.

A singeleza dos momentos e fatos narrados não impediu que os alunos tivessem a sensibilidade de constatar valores e lições de vida que eram escritos de forma simples e gramaticalmente inadequada. Espontaneamente traziam relatos pessoais, reportagens e notícias que se associavam aos acontecimentos narrados na obra.

Após a conclusão da leitura, um debate deu espaço à constatação das diferentes faces da protagonista, que surgiram a partir do perfil da trabalhadora: a mãe, a mulher, a pessoa sonhadora e determinada, o indivíduo socialmente marginalizado.

É papel do professor “criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2014, p. 29).

Durante as atividades, a atração da clientela por uma leitura que refletisse o seu cotidiano e discutisse assuntos de seu interesse foi satisfeita. Houve construção de sentidos.

Ruptura do horizonte de expectativas

Neste momento, a classe teve acesso à poesia social de Castro Alves. Os alunos receberam cópias do poema Navio negreiro e foram instruídos a ler durante o final de semana.

Em sala de aula, houve o questionamento, por parte do professor, sobre os temas escravidão, liberdade e busca de identidade no texto. Os alunos demonstraram desinteresse pela obra e nenhum entendimento do conteúdo do texto.

Diante disso, foi solicitado que concretizassem algumas tarefas, em grupo. A primeira delas foi utilizar um dicionário para melhor entendimento do vocabulário empregado pelo autor. A segunda foi pesquisarem a que século pertencia o poema e fatos históricos relacionados a esse século. A terceira foi a observação das figuras de linguagem e a interpretação da linguagem figurada empregada no texto.

Após a conclusão das tarefas, o professor teceu comentários sobre o autor do texto, sanou curiosidades dos alunos sobre assuntos relativos à autoria e colocou novamente em foco a discussão em torno de escravidão, liberdade e busca de identidade na obra.

Finalizando, os grupos apresentaram e discutiram suas conclusões, com intervenções do docente no sentido de tornar o produto do debate profícuo.

Questionamento do horizonte de expectativas

Cada aluno escolheu cinco colegas para entrevistar, fazendo-lhe as seguintes perguntas:

O que esperava ao iniciar o trabalho com a leitura da primeira obra? Isso se concretizou?
O que esperava ao iniciar o trabalho com a segunda obra? Isso se concretizou?
O que foi discutido durante as atividades que você já sabia?
O que aprendeu durante as atividades?
Qual foi sua maior dificuldade durante o desenvolvimento das atividades com os dois textos?
O que deve fazer para aprimorar suas habilidades na leitura de textos literários?

Em seguida, elaborou um relatório com conclusões a partir das respostas dadas.

Ampliação do horizonte de expectativas

Nesta etapa, foi estabelecida uma relação intertextual, por intermédio da atribuição ao aluno da busca de um ponto de contato temático entre as obras lidas, ou seja, o que o leitor acolheu como interface entre os dois textos. Compartilhadas as interpretações e apresentados pontos de vista e argumentos em relação à atribuição de sentidos com a finalidade de que fossem conhecidas e ampliadas as leituras feitas, ocorreu consenso na escolha de um tema: a vida de pessoas sujeitas à submissão e à exploração.

No dizer de Cândido (2004, p. 180), "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante". Foi notável a maneira como os alunos amadureceram durante as atividades, transformando um discurso vazio e repetitivo sobre questões sociais em uma visão sensível sobre convívio e respeito.

A partir da leitura feita das duas obras, foi elaborado um texto no qual se alternavam versos do poema de Castro Alves e versos com a realidade descrita na obra de

Carolina Maria de Jesus. A produção foi dramatizada pela classe, tendo o palco dividido em dois cenários: o navio negreiro e o depósito de lixo.

Abaixo, a composição dos alunos: a forma como receberam os textos e com eles estabeleceram comunicação.

Trazendo a poesia do Navio Negreiro para a realidade do Quarto de despejo.

Marinheiro: Todos a bordo da vida!

Navio 1-
'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
Brinca o luar — dourada borboleta;
E as vagas após ele correm... cansam
Como turba de infantes inquieta.'

Quarto de despejo 1-
'Estamos no lixão. Soltos no espaço.
Trabalhamos embaixo do sol ou até mesmo chuva...
Negro urubu voa no ar, procurando comida sem parar...'

Navio 2-
Oh! que doce harmonia traz-me a brisa!
Que música suave ao longe soa!
Meu Deus! como é sublime um canto ardente
Pelas vagas sem fim boiando à toa!

Quarto de despejo 2-
Oh! Que doce alegria traz-me a brisa
Que som gostoso que esse vento soa!
Meu Deus como é grande meu canto de pelo lixo
sem fim, procurando coisa boa!!

Navio negreiro 3-
Albatroz! Albatroz! Águia do oceano,
Tu que dormes das nuvens entre as gazas,
Sacode as penas, Leviathan do espaço,
Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas.

Quarto de despejo 3-
Pomba branca, pomba branca!! Você que sempre no céu descansa
Ave da sorte. Da bonança.
Traz-me sorte, algo para comer.
Pomba branca, pomba branca!! Dá- me estas asas para que eu possa voar e viver.

Navio negreiro 4-
Presa nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

Quarto de despejo 4-
Somos pobres e na vida sofremos

Mas também somos felizes com um pouco que temos,
Aqui a gente chora, dança.
Canta, mas por dentro geme e cansa.

Marinheiro: Todos a bordo da vida!

Resultados

A ação de leitura e análise de texto literário exposta por esse artigo, ancorada metodologicamente na teoria da recepção, contribuiu significativamente para que fosse aumentado o interesse dos alunos por textos que estão em nossa tradição literária, considerados distantes por sua linguagem e sua contextualização, social e histórica. Com isso, seu entendimento do conteúdo literário também se ampliou, além de aproximá-los da leitura, por verem considerada a sua forma de recepção do que foi lido. Ao relacionarem Navio Negreiro, produção do século XVIII, sobre a qual apresentaram entraves de entendimento, à Quarto de despejo, obra de fácil leitura e de imediata aproximação à sua realidade, foram capazes de constatar que o verdadeiro texto literário não pertence a uma época, a um lugar ou a um grupo, mas tem caráter universal e que seus temas estão em nossa vida, em nosso tempo e em nossa memória.

A intervenção pelo método recepciona, ao contemplar, inicialmente, o horizonte de expectativas dos alunos e visar a atendê-lo, criou neles mais segurança em acessar os textos e mais respeito por suas próprias leituras, segurança essa que não é abalada quando ocorre a ruptura do horizonte de expectativas, porque já foi instituída a ciência de que há o que se sabe e o que se deve aprender, visto que o discente se sentiu sujeito de suas leituras e viu valorizadas suas expectativas.

No momento em que se questionou o horizonte de expectativas e deu-se a sua ampliação, esteve-se diante de um aluno surpreendentemente amadurecido, modificado pelas mediações advindas dos textos. O trabalho culminou em uma experiência proveitosa no que tange ao estudo literário.

O foco na realidade social: intertextualidade temática

Em breve resumo, produções colocadas em relação dialógica na aplicação do método recepcional:

Quarto de despejo: diário de uma favelada foi escrito em 1950, por Carolina Maria de Jesus.

Na obra, a autora relata, em linguagem simples, seguindo a estrutura de um diário, seu cotidiano de catadora de lixo e a dura realidade e os costumes dos moradores da Favela de Canindé, comunidade carente do estado de São Paulo:

> Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos (JESUS, 1960, p. 45).

O livro é considerado importante produção da literatura brasileira de visão feminista. Referência em estudos da cultura e da sociedade brasileira, foi traduzido para treze idiomas.

Carolina Maria foi descoberta como escritora pelo jornalista Audálio Dantas. O texto preserva a ortografia, a sintaxe e o discurso da autora, à exceção de algumas palavras que poderiam impedir a compreensão do leitor e as repetições que trariam exaustão à leitura.

Navio negreiro é um poema escrito por Castro Alves no século XVIII. Compõe-se de seis partes em que se alternam métricas variadas das quais decorre diferente efeito rítmico em relação a cada circunstância retratada nos versos.

> Na poesia cumpre-se o presente sem margens de tempo, tal como o sentia Santo Agostinho: presente do passado, presente do futuro e presente do presente. A poesia dá voz à existência simultânea, aos tempos dos Tempos, que ela invoca, evoca, provoca. [...] O tempo histórico é sempre plural: são várias as temporalidades em que vive a consciência do poeta e que, por certo, atuam eficazmente na rede de conotações do seu discurso [...]. É possível também que esse coração formal do poema responda a necessidade de comunhão física e espiritual que a história dos homens está longe de satisfazer (BOSI, 1997, p. 120).

Inicia o poema o canto do eu-lírico em exaltação à beleza do mar. São descritas a ação do vento sobre as velas da embarcação, a linha do horizonte, o brilho da lua e a sensação de música provocada pela brisa. 'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço/ Brinca o luar — dourada borboleta (ALVES, 1983, p. 22). Seguem-se comentários sobre a beleza da cena e a bravura dos marinheiros, até a constatação de se tratar de um navio negreiro. Passa-se, então à descrição desses tripulantes e do horror ao qual estão submetidos. O eu-lírico questiona a ausência de interferência divina diante das atrocidades, questiona a apatia do mar, por não interromper tais desmandos, e dos astros, por ainda manterem sua luz sobre tal panorama. São colocados também em questão o país responsável pelo ato criminoso e os heróis do Novo Mundo, por conservarem-se em posição passiva diante dos fatos.

Navio negreiro, evidenciando a escravidão e a opressão, exibe a face social da literatura de Castro Alves ao se estabelecer como instrumento de denúncia na instauração de uma poesia engajada.

Considerações finais

É constante a apreensão de professores com respeito ao trabalho com o texto literário em sua sala de aula. A busca por intervenções pedagógicas que possam proporcionar um novo olhar do alunado sobre o fenômeno literário leva o docente à procura de referenciais teórico-metodológicos que possam embasá-lo em sua prática.

Sabemos que um leitor não é formado pelo professor, pelo familiar ou pelo amigo. De elementos externos pode vir o incentivo, contudo a formação do leitor é um processo de autoconstrução.

O método recepcional, com base na teoria da recepção, conversa com a autoconstrução do leitor, visto que toma como ponto de partida seu horizonte de expectativas, propiciando à produção em abordagem diferentes meios para ser incorporada às suas aspirações.

A proposta de uma relação dinâmica entre autor, obra e leitor numa literatura considerada não somente em sua produção, mas também em sua recepção e comunicação, eleva o receptor a uma posição de coautoria que o aproxima do ato de ler.

Quando falamos sobre alunos leitores ou leitura na escola, é importantíssimo considerarmos uma leitura de valor indiscutível nessa formação que tem sido depreciada: a leitura do texto literário.

Desprezar a leitura literária é um grave deslize, pois ela representa a fusão de uma experiência pessoal com a obra, ao mesmo tempo em que mobiliza relações culturais, sociais e históricas. A gama de conteúdos simultaneamente evocados só pode resultar na instrução de um indivíduo mais sensível e engajado.

Cumpriu-se na ação descrita a incumbência de enfocar o texto literário a partir de sua recepção, estabelecendo-se uma relação dialógica entre o passado, por intermédio de Navio negreiro, e presente, por intermédio de Quarto de despejo. O isolamento a que geralmente são sujeitas obras de nossa tradição literária foi anulado, ao surgir rompendo o horizonte de expectativas dos alunos e fazendo aflorar, por meio da ampliação desse horizonte, uma intertextualidade temática que acarretou novas questões e novas leituras.

Diante do exposto, pode-se concluir que a teoria da recepção e o método recepcional são relevantes como suporte metodológico. A teoria e a metodologia colocadas em exercício norteiam um trabalho de seleção e organização de práticas voltadas às aspirações do público leitor; logo, reúnem muitas possibilidades na formação do leitor abalizado, literário ou não.

Referências

ALVES, Castro. **Os melhores poemas de Castro Alves**. Seleção e apresentação Lêdo Ivo. São Paulo: Global, 1983.

BORDINI, M; AGUIAR, V. T. **A formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** 34. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

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

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (1979). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. São Paulo: Ática & Francisco Alves (Original), 1960.

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

ZAPPONE, Miriam Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (Org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2004.

O *SER* AMAZÔNICO: MATO GROSSO AO AMAZONAS – IDENTIDADES, CULTURAS E CRENÇAS

Julia Raisa Ximenes FIGUEIREDO
Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Literatura

RESUMO: Este trabalho objetiva fazer um estudo comparado entre duas obras do gênero poético de dois Estados diferentes: Mato Grosso e Amazônia, com Dom Pedro Casaldáliga e Henrique João Wilkens, tendo foco na identidade e cultura do local, além de observar a fé e a religião dentro das obras dos mesmos. Os poemas de eleição foram *Muhuraida* (1785), de Wilkens, e *Proclama Indígena* (2000), de Casaldáliga. *Muhuraida* foi o primeiro texto poético, formulado em estrutura épica e escrito em língua portuguesa sobre a Amazônia, ele constitui-se como elemento fundacional que demarca suas fronteiras, tanto geográficas quanto políticas, tanto militares quanto econômicas. Em seu poema, Henrique João Wilkens destaca o triunfo da fé sobre os Mura (indígenas do local), no que tange à conversão dos índios ao cristianismo. Casaldáliga em suas criações também trabalha com o regional incorporando a cultura do local em suas preces, a temática de sua obra visita os indígenas, os negros e a mulher, sua atuação permeia entre a igreja e o social relacionando o direito humano ao natural e divino. A identidade e cultura de um povo não tem uma origem fixa, já que é formada pela união de vários povos que chegam a um determinado local e esse processo de miscigenação de diferentes etnias leva a uma marca regional, a

exemplo disso, a identidade amazônica se deu justamente através mistura entre caboclos, ribeirinhos, ameríndios e, inclusive, por europeus; a sua formação social é marcada por variados tipos de escravismo e servidão. Nesta pesquisa pretendemos verificar a confluência entre a literatura mato-grossense e a amazonense nos temas já mencionados, também trazer à tona o desenvolvimento das literaturas da região em foco nesse estudo, bem como o desenvolvimento econômico e social dos estados no decorrer dos anos, considerando a literatura como um elemento fundamental para descobertas de um povo em uma época.

PALAVRAS-CHAVE: Estudo comparado; Muhuraida; Proclama Indígena.

ABSTRACT: *This work aims to make a comparative study between two works of the poetic genre of two different states: Mato Grosso and Amazonia, with Dom Pedro Casaldáliga and Henrique João Wilkens, focusing on the identity and culture of the place, as well as observing faith and religion within their works. The poems chosen were Muhuraida (1785), of Wilkens, and Indigenous Proclamation (2000), of Casaldáliga. Muhuraida was the first poetic text, formulated in epic structure and written in Portuguese language about the Amazon, it is constituted as a foundational element that demarcates its borders, both geographic and political, both military and economic. In his poem, Henrique João Wilkens emphasizes the triumph of the faith over the Mura (indigenous people of the place), regarding the conversion of the indigenous people to Christianity. Casaldáliga in his creations also works with the regional incorporating the culture of the place in his prayers, the theme of his work visits the indigenous people, the blacks and the woman, his performance permeates between church and social, relating the human right to the natural and divine. The identity and culture of a people does not have a fixed origin, since it is formed by the union of several people that arrive at a certain place and this process of miscegenation of different ethnicities leads to a regional mark, for example, the Amazonian identity was precisely the result of a mixture of caboclos, riverside tribes, amerindian and even european; its social formation is marked by various types of slavery and servitude. In this research we intend to verify the confluence between the Mato Grosso and Amazonian literature in the themes already mentioned, also to bring to light the development of the literature of the region in focus in this study, as well as the economic and social development of the states over the years, considering literature as a fundamental element for discoveries of a people at a time.*

KEYWORDS: *Comparative study; Muhuraida; Indigenous Proclamation*

1. Introdução

A identidade amazônica é feita através de uma união de várias outras identidades e culturas, formada por caboclos, ribeirinhos, caboclo-ribeirinhos, seringueiros; os homens são frutos da junção de sujeitos sociais diferentes, bem como negros, ameríndios e europeus de diversas nacionalidades, formando então a organização social nos trópicos amazônicos com riqueza em sua construção. Sabe-se da importância da cultura para a identificação de um povo, assim como a religião para o mesmo, o intuito é averiguar as

semelhanças e diferenças desses pontos dentro das obras amazônicas entre os Estados Mato Grosso e Amazonas, através das obras escolhidas – *Muhuraida* (Wilkens, 1785) e *Proclama Indígena* (Casaldáliga, 2000). Tendo em vista a influência da identificação local, cultura e crença entre os autores, a pesquisa que será realizada no decorrer do programa é uma literatura comparada entre os mesmos, verificando a confluência entre a literatura mato-grossense e a amazonense nos temas já mencionados.

Para Hall, as identidades culturais "são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior do discurso da cultura e da história. Não uma essência, mas um posicionamento" (1996, p. 70), sem uma origem fixa, traz suas histórias e tem seus efeitos reais, materiais e simbólicos por onde o passado sempre fala. A identidade e cultura de um povo não tem uma origem concreta, já que é formada pela união de vários povos que chegam a um determinado local e esse processo de miscigenação de diferentes etnias leva a uma marca regional, a exemplo disso e como já citado anteriormente, a identidade amazônica se deu justamente através mistura entre caboclos, ribeirinhos, ameríndios e, inclusive, por europeus; sua formação social é marcada por variados tipos de escravismo e servidão.

A Amazônia, como se sabe, é conhecida por suas paisagens naturais, sua natureza gritante e "intocada", internacionalmente falando; já a parte da história do homem da região, há quem diga que é marcada por silêncios e ausências, indicando inclusive invisibilidade da sua identidade. Por essa perspectiva, tem-se a literatura como um elemento fundamental para descobertas de um povo em uma época, até mesmo de um povo quase "invisível" para alguns.

1.1. Literatura mato-grossense

Para Magalhães (2001), a literatura mato-grossense é feita exclusivamente por escritores nascidos ou que viveram no estado dando sua contribuição na literatura local. Quanto às escritas em si, de acordo com Mendonça (2005, p.21), o "primeiro documento escrito na língua portuguesa, nestes confins do Oeste da Pátria, foi sem dúvida a ata de 08 de abril de 1719". Após este, veio o livro "Crônicas de Cuiabá", de Barbosa de Sá e Joaquim da Costa Siqueira, além desses escritores, no período colonial destacaram-se também José Zeferino Monteiro de Mendonça, João A. Cabral Camelo e Manoel Cardoso de Abreu.

Durante os séculos XVIII e XIX o teatro teve uma participação ativa na comunidade com as descobertas do ouro em Mato Grosso. Mendonça realça (2005, p. 62) que "duas coisas nunca faltaram em Cuiabá, nos tempos de antanho: amadores do palco e da música". A região naquela época era ilustrada através de fome e situação de precariedade na habitação e saúde dos pioneiros que cá estavam; o teatro ganhou espaço e o Estado de Mato Grosso foi a capitania com grande evidência no país, que entrou em decadência com o fim da fase aurífera na região.

Segundo Magalhães (2002, p.24), "a literatura mato-grossense começa a existir de fato a partir do século XX, sobretudo com os textos de Dom Aquino e José de Mesquita", ambos de extrema importância para a literatura do estado. Durante o século XX Cuiabá ainda se encontrava distante das demais províncias do país, por causa dessa problemática a comunicação entre um estado e outro era debilitado e o contato era feito por telégrafo. Se

fosse por cartas atrasaria muito e para chegar até a capital do país demorava pelo menos três meses de viagem. Esta cena só mudou anos mais tarde, no governo de Getúlio Vargas (1930-1940), com melhorias nos correios e transportes, bem como inauguração de linhas aéreas. Outro fator que influenciou o progresso no Estado foi a descoberta de minérios na região leste. Nessa época, "no que diz respeito a literatura propriamente dita, é exatamente a partir de 1930 que essa atividade começa a florescer no Estado, dando surgimento a textos de grandiosidade estilística e estrutural" (MAGALHÃES, 2001, p.122). Anos mais tarde, já em 1970, o estado foi então dividido. As atividades que funcionavam na região eram voltadas para a área da agricultura, apoiadas pelo governo e abrindo caminho para migração de sulistas e gaúchos para Mato Grosso. No meio cultural houve mais uma vez o teatro, além da literatura infanto-juvenil e poesia com o cunho de preocupação universal. Nesse período, alguns autores e escritores são destacados, como Hilda Magalhães, Dom Pedro Casaldáliga, Flávio José Ferreira, Ricardo Guilherme Dicke, Tereza Albues, dentre outros.

Casaldáliga, em particular, trabalha com o regional e incorpora a cultura do local em suas preces, como traz Adriana Lins Precioso (2011), por Casaldáliga ter fixado residência no Araguaia, a temática de sua obra visita os indígenas, os negros, a mulher e denuncia os posseiros e toda a forma de poder e manipulação que constrange, humilha, violenta e mata em terras amazônicas do Mato Grosso. Sobre a sua atuação entre igreja e social, Rosana Rodrigues da Silva (2008) complementa que a teologia do autor está participando ativamente na sociedade, mas que não se restringe ao auxílio de pastorais que buscam prover de modo imediato carências materiais da população; é uma ação em nível de conscientização que relaciona o direito humano ao natural e divino. A história de Dom Pedro Casaldáliga já foi retratada em filme, denominado "Descalço sobre a Terra Vermelha" (2014).

1.2. Literatura amazonense

No Amazonas a atividade literária teve o marco com os relatos do Frei Gaspar de Carvajal com intenção de descobrir um novo mercado de especiarias e expandir, através das missões religiosas, o cristianismo. Com a vinda dos colonizadores para a região, os nativos tiveram danos e as línguas indígenas foram proibidas, o relato de Carvajal é exclusivamente informativo, apenas documentando fatos das expedições.

O Estado apenas se consolidou com produção verdadeiramente literária a partir de duas obras em especial: os sonetos de Francisco Vitro José da Silveira (1783), e da Muhuraida de Henrique João Wilkens (1785). Continuando com o início da literatura amazonense, o primeiro poeta do estado se chamava Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha (1769), que realçava em suas obras as agruras da vida, fazendo alusão aos festejos sem escapar do aulicismo; o que ainda existia de seus trabalhos que não foi perdido na época da Cabanagem foram posteriormente publicados por seu filho, João Batista Tenreiro Aranha, em 1850, após ser nomeado Presidente da Província do Amazonas.

Tenreiro Aranha se destacou dando o marco inicial no "Período da Borracha", como não havia jornal impresso e a época era de estagnação econômica, a sua obra póstuma torna-se de grande valia para a literatura amazonense. Um marco para o estado foi o Clube da Madrugada, em 1960, criado por Celso Melo, Farias de Carvalho e outros, um movimento cultural engajado politicamente e manifestado através das artes e da literatura. De acordo com Santos e Páscoa (sem data), o clube possuía características de um movimento artístico libertário, tinha como o objetivo atualizar esteticamente as artes e as

letras no Amazonas, seus integrantes demonstravam uma preocupação em pesquisar e construir uma obra articulada com as manifestações da arte no país.

Atualmente os nomes em destaque são Tenório Telles, Márcio Souza, Milton Hatoum, Tiago de Melo, entre outros. Hatoum leva Manaus para o mundo em suas obras, seu romance de maior sucesso, *Dois irmãos* (2000) alcançou 140 mil exemplares vendidos, traduzido para mais de 16 países.

2. Desenvolvimento

Pedro Maria Casaldáliga nasceu em 16 de fevereiro de 1928, na Espanha, mas adotou o Brasil como lar, mais precisamente São Felix do Araguaia/MT, desde quando foi consagrado bispo do local e, ao ver injustiças na região por parte de "brancos", donos de terras sobre negros, índios, mulheres e pobres, sentiu-se na obrigação de ajudá-los, então fincou raízes em solo mato-grossense; o bispo é adepto e teórico da Teologia da libertação, uma ideologia com prestação de serviços sociais que é vista pelos seus seguidores como uma nova vertente da Igreja Católica, na qual sugere uma revolução espiritual tendo a participação ativa do povo na sociedade e na Igreja.

Sobre Wilkens, não há registros sobre seu nascimento ou morte, sabe-se que ele foi um tenente-coronel português que viveu no Amazonas no século XVIII, e com seu conhecimento sobre engenharia, auxiliou nas demarcações de terras e limites no Estado do Grão-Pará. As informações sobre Henrique João Wilkens são vagas, tem-se apenas dados através de registros, cartas e ofícios, de acordo com Góis (2013) cogitava-se a ideia de que Wilkens pudesse ser inglês por demonstra domínio da língua inglesa, e também por ter um sobrenome de origem não portuguesa. Quando desembarcou no país, em 1755, o governador Francisco Xavier Mendonça Furtado soube das habilidades de Wilkens e viu que o mesmo seria útil para as demarcações de terras do Mato Grosso. Na carta de Mendonça para Marquês de Pombal a nacionalidade do poeta é citada.

> O astrônomo que deve ir é o Pe. Sanmartone e por companheiro o novo ajudante Henrique Wilkens, que é nascido e criado em Portugal. Para fazer o mapa deve ir o ajudante Filipe Sturm, que é hábil e tem a circunstância de ser casado em Lisboa com Portuguesa e estar estabelecido com casa e família naquela corte. (MENDONÇA 1963, v. 2: 744-745, *apud* GÓIS, 2013, p. 187)

Pelas prestações de serviço ao Estado, ganhou promoção honrosa do rei e foi nomeado capitão da infantaria. Não se sabe exatamente o tamanho da contribuição desse homem ara a política portuguesa durante a ocupação da Amazônia. As últimas informações acerca de Wilkens são ligadas a vila de Tabatinga, onde era o Segundo Comissário das Reais Demarcações e seu ofício era proteger as fronteiras no rio Solimões para que os espanhóis não entrassem na Capitania. Nessa data Wilkens começou a sofrer perseguições e pressão da parte do atual governador, Góis traz que:

> É quase impossível saber o que realmente aconteceu para que o governador exercesse tamanha pressão sobre Wilkens e sua família, em hipótese pode-se destacar duas possibilidades: a primeira, diz respeito a sua idade, pois em 1798 ele já se encontrava avançado em anos de vida, sendo assim estava limitado fisicamente, o que certamente o impediria de exercer suas atividades; a segunda, diz respeito à convivência pacífica e

> amigável que Wilkens estabeleceu com os espanhóis, pois em outros ofícios o governador cita uma situação em que Wilkens teria dado salsa aos espanhóis. (GÓIS, 2013, p. 191)

Depois disso não se sabe o que aconteceu com ele, talvez tenha morrido ou sido morto ou mandado para o Mato Grosso e sem notícias dele depois disso. Teve uma família e há certeza de uma filha, mas não há informações sobre outros descendentes de Wilkens. *Muhuraida* foi escrito e 1785, editado e publicado pelo padre português Cypriano Pereira Alho, em 1819. Caldas (2007) destaca sobre *Muhuraida* que, como o primeiro texto poético, formulado em estrutura épica e escrito em língua portuguesa sobre a Amazônia, ele constitui-se como elemento fundacional que demarca suas fronteiras, tanto geográficas quanto políticas, tanto militares quanto econômicas.

Nessa obra, Henrique João Wilkens destaca o triunfo da fé sobre os Mura (indígenas do local), no que tange à conversão dos índios ao cristianismo, relata a rendição da nação indígena Mura e o processo de conversão à fé católica, concomitantemente a isso, revela a capacidade de organização indígena na defesa de seus próprios interesses, como o aspecto sagrado de seu território. *Muhuraida*, o poema épico do território amazônico, dialoga com "O Uraguay", de Basílio da Gama (1769) e "Caramuru", de Santa Rita Durão (1781), a diferença é que a história contada nele não apresenta nenhum tipo de conflito sentimental, assim como os demais.

Tanto o poema escolhido de Wilkens quanto o de Casaldáliga, retratam sobre a colonização em terra indígena com diferentes olhares: um ressalta a glória militar do extermínio de uma das nações indígenas mais resistentes à dominação europeia, exalta a pacificação e a catequese na tribo através da guerra e derramada de sangue dos índios; o de Casaldáliga trabalha com o mesmo tema, mas mais atual do olhar dos índios sobre a terra perdida para os brancos e a possibilidade de ajuda governamental em prol de seus direitos de posse. Vale ressaltar que a mistura entre os povos estrangeiros e nativos originou o que conhecemos como mestiçagem, o que por um lado foi interessante, mas por outro lado tem-se a pouca quantidade de povos que se mantiveram intactos com o tempo, assim como nos traz Canclini (2000):

> A mistura de colonizadores espanhóis e portugueses, depois de ingleses e franceses, com indígenas americanos, à qual se acrescentaram escravos transladados da África, tornou a *mestiçagem* um processo fundacional nas sociedades do chamado Novo Mundo. Na atualidade, menos de 10% da população da América Latina é indígena. (CANCLINI, p.27, 2000)

Devido a essa mistura étnica, infelizmente o dominado perdeu um pouco da sua essência cultural, já que o dominante, por mais que eufemizem a situação, impôs a sua cultura sobre o outro e determinou certas regras na região, sejam sobre a cultura, seja sobre a cristianização. No seu poema, Casaldáliga coloca um trecho a esse respeito, convocando os indígenas a recuperarem suas raízes e não aceitarem falsas promessas ou deixar sua imagem ser corrompida pelos "civilizados".

> Não aceitais projetos, nem promessas,
> Nem esmolas, nem lágrimas inúteis.
> Exigi,
> com recibo
> de raízes exangue,
> o direito supremo que vos cabe!

(...)
Nem menos queirais ser
história pervertida de Missão,
martírio de um martírio utilizado,
escusa prostituta d Evangelho...!
Irmãos:
nem sois menores,
nem sois mortos,
nem ausentes! (CASALDÁLIGA, 2000)

Acerca ainda da colonização e evangelização dos povos indígenas, verifica-se que não houve conversa entre os povos, mas sim uma imposição, como relata Fornet-Betancourt (2007) a seguir:

> E a história da chamada primeira evangelização dos povos ameríndios e afro-americanos, apesar de seus momentos de luz, nos testemunha que em geral o cristianismo não soube perceber realmente o desafio com o qual se confrontava o reverso de si mesmo que lhe devolviam as religiões americanas. Não houve [...] diálogo entre religiões, mas "colonização de almas", com a conseguinte degradação ou, ainda pior, demonização dos sistemas religiosos autóctones" (FORNET-BETANCOURT, p.22, 2007)

Os índios do poema de Wilkens eram os Mura que, no século XVII, estavam no sistema hidrográfico do rio Madeira, eixo de comunicação fluvial entre o Grão-Pará e o Mato Grosso, era uma etnia diferente dos tupis-guaranis que os colonizadores já estavam habituados. Os Mura eram um povo que não plantava, não possuía aldeias e não tecia, além disso atacavam com frequência as embarcações comerciais utilizadas na navegação do Madeira e dificultavam a penetração na mata e causavam medo em escravos e trabalhadores. Wilkens retrata os Mura como um povo bárbaro, ferozes e sanguinários, enquanto o colonizador é identificado como um povo inocente, indefeso e vítima:

Qual lobo astuto, que o rebanho vendo,
Passar, de ovelhas, do pastor seguido,
A desgarrada logo acometendo
Faz certa presa, sem ser pressentido,
A ensangüentada fauce então lambendo,
À negra gruta já restituído
Cruel, insaciável, se prepara,
Medita nova empresa, e se repara. (MUHURAIDA I, XII)

Nesse fragmento temos também um arquétipo literário, que são os elementos iniciais que com o tempo são utilizados de uma maneira variada "uma análise atenta revela que muitos deles não passam de transformações originais de alguns elementos iniciais" (MELETINSKI, 1998, p.19), traz a parábola da ovelha perdida caracterizando o colonizador inocentes como ovelhas e acrescentou o lobo para representar os índios, que podem devorar as ovelhas se não se cuidarem. Ou ainda se transformam em sacrifícios involuntários e em alar impuro, como pode-se observar na estrofe a seguir.

Daqui de agudas flechas um chuveiro,
Por entre espessos ramos, despedido,
Traspassa o navegante, e o remeiro,

Ou do temor da morte possuído,
O faz precipitar na onda, primeiro
Preferindo deixar tudo perdido,
Que expor a amada vida, a morte certa,
Em ara impura, involuntária oferta (MUHURAIDA I, XIV)

Já na obra de Casaldáliga, o índio se torna a vítima e os brancos passam a ser os bárbaros, em seu poema, dom Pedro faz uma crítica em cima desse momento no qual em nome de Deus os colonizadores exigiam que os nativos e tornassem cristãos através da tortura e massacre, e em nome da colonização os europeus saqueavam as florestas e destruíam a cultura indígena. Pode-se observar no seguinte excerto:

Mártires indefesos
Pelo Reino de Deus feito império
Pelo Evangelho feito decreto de conquista.
Vítimas nos massacres que ficaram com nome glorioso
Na mal contada História
Na mal vivida Igreja. (CASALDÁLIGA, 2000)

No período colonial os nativos eram vistos como aberrações, seres sem alma e um empecilho na colonização, isso justificaria o extermínio dos mesmos em prol do desenvolvimento da civilização, deixa estar que os europeus também tinham sua parte de enganação e emboscada sore os Mura, o que aumentava ainda mais a raiva dos indígenas contra eles. Os europeus então começaram o processo de evangelização (forçada), afinal, era necessário que isso acontecesse, iniciou-se uma guerra-justa e os padres intencionavam moldar esses índios de acordo com a alma cristã.

No poema há uma ajuda divina para a propagação do Cristianismo entre os indígenas, um anjo "murificado" com discurso do colonizador aparece para convencer os índios a conversão, como no fragmento abaixo.

Em zelo e caridade então ardendo,
Do amor do seu Senhor todo abrasado,
O embaixador celeste removendo
As trevas vai; e todo transformado;
Na aparência igual aos que está vendo
Se chega mansamente, ao que encostado
Em arco informe, aguda flecha ponta,
Só mortes meditando; estrago apronta (MUHURAIDA II, XI)

Então ambos iniciam um diálogo, o anjo então discursa sobre as maravilhas do Cristianismo e sobre tudo o que terão se se converterem e fala das habitações celestiais para a vida futura, ao término da pregação o anjo diz que:

Tereis nos povos vossos, numerosos,
Abundantes colheitas sazonadas
Vereis nos portos vossos vantajosos
Comércios florescer; e procuradas
Serão as armas vossas; poderosos
Enfim sereis; amados, invejadas
Serão vossas venturas; finalmente,
Podeis felizes ser eternamente (MUHURAIDA III, VIII)

Esta aproximação era para persuadir os índios, um anjo com as características do seu povo poderia facilitar a invasão europeia no meio deles. Já Casaldáliga trabalha com a aproximação também, mas em seus feitos busca pertencer aos grupos fazendo uma miscigenação entre povos e fé tecendo entre eles a religião misturando com a dos brancos, negros e índios, tornando a fé una. Ainda sobre a questão indígena e direito à terra, diferentemente de Wilkens, Casaldáliga tem pensamentos de compaixão sobre os nativos e crê que os brancos os expulsaram do seu chão e ainda profanaram a paisagem soberana de antes, isso se explica facilmente devido ao processo de dominação cultural imposta pela classe dominante, no caso, a dos colonizadores. Porém, saibamos que, por mais que tentem eliminar a cultura do dominado, isso não será totalmente possível pois a dominação cultural nunca é totalmente definitiva e as tentativas do dominador para fazer isso podem ter "efeitos perversos", pois sofrer a dominação não significa aceitá-la (CUCHE, 2002, p.146).

Vendo essa discrepância entre colonizador e indígena, e depois observando o novo olhar sobre os povos nativos outrora quase dizimada, levando em consideração não apenas o físico, mas também sobre a fé e a cultura nativa pudemos compreender que no decorrer dos anos houve criação de culturas diferentes à original, afinal, as culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais (CUCHE, 2002, p.143). Ainda sobre esse ponto, deve-se lembrar de Hall quando o mesmo diz que:

> Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo – dizimados pelo trabalho pesado e a doença. A terra não pode ser "sagrada", pois foi "violada" – não vazia, mas esvaziada. (HALL, 2003, p.30)

Mas partindo desse princípio de violação, como recuperar a terra tomada? E como devolver aquilo que já foi apropriado e pago? Dificilmente terá recuperação do que foi perdido, porém é necessário manter o que restou de terra e o povo não permitir que a cultura e identidade primária se perca ainda mais. Respeitar a variação étnica e suas bagagens históricas e culturais é primordial, para fazer jus ao que nós conhecemos como "paz no futuro e glória no passado" (glória para qual versão histórica?).

3. Conclusão

Dois autores, duas épocas, duas personalidades distintas. O mesmo foco e duas visões sobre fé, cultura e humanidade. Índios humanos e índios desumanizados, a fé acima de tudo, inclusive de princípios, e a fé como base para tudo, inclusive para os princípios. Quando a razão é vista apenas em um contexto, deixando de lado a outra parte envolvida, certamente haverá dominações e imposição de leis, regras, costumes, questões religiosas. Ao acontecer isso, automaticamente a identidade do dominado será reprimida, ou até mesmo dizimada.

O importante, ao lermos todo o contexto histórico-social, é não deixar cair no esquecimento tudo isso, mas olhar para frente pensando na melhoria e na conservação do que ainda se tem, lembrando que ao miscigenar todos perderam um pouco de si e formaram um novo através da troca cultural. Até mesmo pois, o passado não podemos

mudar e os verdadeiros dominadores já se foram. Hoje, mesmo que não queiram, temos o mesmo sangue através mistura acontecida e o respeito deve ser mútuo entre ambas as partes, como Casaldáliga (2000) escreveu "de longe, toda montanha é azul. De perto, toda pessoa é humana".

Referências

BOFF, L. **A opção Terra:** a solução para a Terra não cai do céu. Rio de Janeiro: Record, 2009.

CALDAS, Y. P. **A construção épica da Amazônia no poema Muhuraida, de Henrique João Wilkens.** Tese de Doutorado, FALE/UFMG. Belo Horizonte – MG, 2007.

_____. **Muhuraida**: entre história e ficção. Nau Literária. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Artigos da seção livre. PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 02 N. 01 – jan/jun 2006.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

CASALDALIGA, P. **Versos adversos:** antologia. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

COSTA, E. A. L. **A contribuição dos estudos culturais para a análise literária.** Revista Carandá, revista do curso de Letras do Campus do Pantanal, UFMS, Corumbá, MS. n°1, maio 2009, p. 171.

FORNET-BETANCOURT, R. **Religião e interculturalidade.** São Leopoldo Nova Harmonia. Sinodal, 2007.

FRAXE, T. J. P.; MIGUEZ, A. C. W. **O ser da Amazônia:** identidade e invisibilidade. Cienc. Cult. vol.61. n°3 São Paulo 2009

GÓIS, S. M. **Henrique João Wilkens:** um poeta pioneiro no Amazonas. Mundo Amazónico 4, 2013, p. 183-197. issn 2145-5082.

HALL, S. **Identidade Cultural e Diáspora.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n.24, p.68-75, 1996.

LARAIA, R. de B. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 24 ed. 2009.

MAGALHÃES, H. G. D. **História da Literatura de Mato Grosso - Século XX.** Cuiabá: UNICEN Publicações, 2001.

_____. **Literatura e Poder em Mato Grosso.** Brasília: Ministério da Integração Nacional: Universidade Federal de Mato Grosso, 2002.

MELETINSKI, E. M. **Os arquétipos literários.** São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

PRECIOSO, A. L. **A Voz da Resistência na Poesia de Dom Pedro Casaldáliga.** Terra Roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários. Volume 21. Set. 2011.

SANTOS, P. E. M., PASCOA, L. V. B. **Reflexões sobre a produção do Clube da Madrugada através dos Suplementos Literários e Artísticos do Amazonas:** o caso do Caderno Madrugada em O Jornal 1961-1966. FAPEAM-AM.

SILVA, R. R. **Imagens e formas de engajamento na poética de Dom Pedro Casaldáliga.** XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências. 13 a 17 de julho de 2008. USP – São Paulo, Brasil.

_____; COCCO, M. H. **Nossas vozes, nosso chão:** antologia poética comentada. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2011.

PAREDÕES E VIOLINOS: DIÁLOGOS CULTURAIS NO *FUNK* "METRALHADORA", DA BANDA VINGADORA

Paulo Sérgio Sousa COSTA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Avançado Sinop.
Paulo Sérgio MARQUES
Universidade do Estado de Mato Grosso
Grupo de Estudos em Psicologia, Filosofia e Sociologia

RESUMO: O presente trabalho analisa os elementos musicais e literários da canção "Metralhadora", *funk melody* de autoria de Aldo Rebouças e Tays Reis, interpretada pela Banda Vingadora. A canção é faixa do álbum *Vem ne mim* (2015) e também ganhou ampla difusão pelas redes sociais, interpretada pelo cantor Marcel Fiuza, com pastiche da voz de Caetano Veloso. A análise se faz a partir da comparação de elementos musicais presentes às duas versões, que, aliados à letra da música, apresentam caminhos possíveis para entender as composições contemporâneas, em especial os modos como o homem se utiliza dos símbolos do seu cotidiano para estabelecer diálogos com a indústria cultural. Na canção da Vingadora, o complexo cultural do *funk*, representado, aqui, pelas competições de "paredão", é articulado como metáfora para receber sentidos do cotidiano de exploração experimentado pelas classes suburbanas, como a opressão policial e a violência contra a mulher, traços que se evidenciam no clipe da canção, dirigido por Filipe Ratz, com coreografia do grupo FitDance. Os elementos musicais e literários articulam diferentes extratos culturais, com traços da cultura de massas, da cultura popular e da cultura erudita. Observamos, no âmbito musical, a melodia apresentada e sua relação com a

instrumentação escolhida para o *hit*, em ambas as versões, almejando entender como um instrumento não convencional no *funk* se integra de maneira positiva, agradando ao público de massas, e como elementos sonoros podem remeter a possíveis intenções comunicativas dos intérpretes frente ao público almejado. A letra da canção, por sua vez, apresenta ambiguidades semânticas, ao fazer uso de referências da cultura de massas para elaborar um texto de denúncia de violências presentes no cotidiano das classes populares e da vida nas periferias dos grandes centros urbanos.

PALAVRAS-CHAVE: Música Popular Brasileira; Indústria cultural; Funk

ABSTRACT: *The present work makes an analysis of the literary and musical elements of the song "Metralhadora", funk melody wrote by Aldo Rebolças and Tays Reys, interpreted by Vingadora Band. The song is from the album Vem ne mim (2015) and won a broad diffusion also through the social network, interpreted by the singer Marcel Fiuza, with the pastiche of the Caetano Veloso's voice. The analysis was done from the comparison between the musical elements in both versions, that, associated to the lyrics, shows possible ways to understand the contemporary compositions, in special the way how the men use their daily symbols to stablish dialogues with the cultural industry. In the song of the Vingadora Band, the cultural complex of funk, represented, here, through the paredão's competition, is articulated with the metaphor to receive the daily means of exploration experienced by the suburban class, as the police oppression and the violence suffer by women, evidence signs in the video clip, directed by Filipe Ratz and choreography by FitDance Group. The musical and literary elements articulate different cultural extract, with trait of mass culture, of the popular culture and the erudite culture. We observe, in the musical field, the melody presented and their relationship with the group of musical instruments chosen to the hit, in both versions, trying to understand how an instrument unconventional at funk integrate in the positive way, enjoying the mass public, and hoe the sounding elements can refer to the possible communicative intentions in front of the aiming public. The lyrics, in turn, shows semantic ambiguity, when it uses the references of mass culture to elaborate a text of violence complains in daily of popular classes and the life in outskirts of the big urban centers.*

KEYWORDS: Brazilian popular music; Cultural industry; Funk

Introdução

Em 30 de janeiro de 2016, circulou, nas redes sociais, áudio de interpretação do *funk melody* "Metralhadora", com legendas informando tratar-se de uma interpretação criada pelo cantor e compositor Caetano Veloso, para expressar sua visão particular do *hit* da banda Vingadora. Imediatamente, vieram as reações, em diversidade de comentários: críticas ao cantor, por compactuar com os produtos da cultura de massas produzidos pela indústria cultural; elogios, em sentido oposto, por aceitar a miscigenação cultural e não se isolar de fenômenos de culturas mais dominantes e de penetração popular; e, finalmente, censuras a um público "elitista", que esnoba o produto popular quando expresso em linguagem "do povo", mas o notabiliza quando exposto por um ícone da cultura consagrada.

Três dias depois de muito embate e discussão em bares, *facebooks* e *what's apps*, a surpresa: o áudio havia sido criado pelo cantor, compositor e publicitário baiano Marcel Fiuza, como uma "brincadeira" e homenagem a Caetano Veloso. Impulsionada, também,

pela “viralização” de Fiuza, a canção animou o carnaval baiano e esteve entre as três mais tocadas durante as festas de fevereiro.

O objetivo deste artigo é empreender uma breve análise literária e musical da canção, de modo a fazer incidir alguma luz sobre os debates que o áudio de Fiuza promoveu.

A poesia no paredão: polissemias e metalinguagens

A letra da canção composta por Aldo Rebouças e Tays Reis para uma faixa do álbum *Vem ne mim* (2015) faz explícita referência ao complexo cultural dos paredões de som, competições entre equipamentos sonoros musicais executadas por grupos de jovens, especialmente nos bairros menos nobres e periféricos de grandes centros urbanos. O corpo central da letra da canção é distribuído em duas estrofes:

> Paredão zangado,
> Grave tá batendo,
> Médio tá no talo,
> Corneta tá doendo.
>
> Ele tá zangado,
> Tá querendo falar
> Já tá todo armado
> Tá pronto pra atirar.

Com um refrão em que variam algumas palavras, nas repetições durante a canção:

> Pega a metralhadora
> E trá, trá, trá, trá
>
> As que comandam vão
> No trá, trá, trá, trá
> Etc.

Depois do paredão, anunciado pela primeira palavra da canção, os demais versos da primeira estrofe remetem à modulação de altura nas mesas de som dos paredões; inicia por adjetivos substantivados e denotativos, mas encerra com uma metonímia, em que o efeito do som agudo é expresso por sua causa, a corneta. Como única palavra conotada nos sujeitos das orações, ela sugere polissemias que comentaremos adiante.

Os *tropos* aparecem, também, em todos os complementos verbais ou nominais destas orações: prosopopeias, no 1º e 2º versos; metáfora, no 3º; metonímia, no 4º, ao tomar o efeito do som (dor) pela causa (o toque agudo da corneta). Os verbos, por sua vez, são dispostos na forma coloquial e oralizada, criando uma imitação sonora, que antecipa a onomatopeia do refrão para o barulho da metralhadora: *tá-tá-tá*. Os mesmos dois fonemas da onomatopeia repetem-se, nas duas estrofes, em aliterações e assonâncias que tonificam os sentidos temáticos: de um lado, a imitação sonora é reiterada pelas aliterações de fonemas oclusivos dentais (/t/ e /d/), que pontuam as duas estrofes e manifestam, ainda, por sinestesia, uma ilustração sonora do movimento violento próprio das operações bélicas; de outro, a predominância do fonema /a/ – a mais aberta e fulgurante das vogais –, além de intensificar sensações de ruídos estridentes, sinestesicamente estimula impressões luminosas e explosivas.

Finalmente, a imitação sonora se reforça pelos metros e ritmos: de um lado, na musicalidade das redondilhas menores; de outro, pelo ritmo acelerado do pé trocaico, que confere ao poema a velocidade de ação da metralhadora e a cadência da marcha militar.

Percebe-se, pelo exposto, que a polissemia do texto aponta para o cruzamento de dois campos semânticos e lexicais: o dos paredões de som e o do vocabulário marcial, em que o registro de um léxico musical – grave, médio, violino (que desponta em algumas variações do refrão) –, combina-se com o militar – metralhadora, comandam, armado, atirar –, ambos entrecruzados de termos que compartilham semas de agressividade e violência – zangado, batendo, doendo, vingadora (que também aparece, ocasionalmente, no refrão). Esta associação ressalta, contudo, em dois termos, cuja ambiguidade semântica conjuga, na mesma palavra, os dois campos lexicais e semânticos: paredão e corneta. Ao mesmo tempo em que "paredão" significa a disposição do equipamento de som para as competições musicais, também é termo para identificar o local de fuzilamento em ações bélicas e de execução militar; mas, principalmente, aos ouvidos afetivos de um membro de classes oprimidas pela polícia, "paredão" é termo popular para o ato do "atraque" – conhecido, em algumas regiões do país, como "baculejo" –, ou seja, a batida policial em civis submetidos e escorados em muros ou paredes. O segundo termo de polissemia semântica é o que, simetricamente, fecha a 1ª estrofe: embora a corneta seja signo do código musical, não é instrumento típico em paredões de som, o que reforça seu outro sentido – mais conotado do que denotado – de elemento do ambiente dos quartéis e, por metonímia, de percepção da ação de polícia.

O esquema de rimas cruzadas, nas duas estrofes, fortalece estas sugestões temáticas implícitas. Na 1ª estrofe, enquanto, no par de rima átona *zangado/no talo*, os termos reforçam a ação de fúria e ataque, o par *batendo/doendo*, com seus verbos nominais de ações iterativas, resume o evento de causa e efeito em um ataque contínuo. Por outro lado, na 2ª estrofe, a ação surge como uma potencialidade de agressão, em que o par *zangado/armado* dispõe atributos do guerreiro em prontidão de assalto – sentido reforçado pela expressão "pronto pra", do último verso. A combinação e as diferenças nas estrofes permite, pois, compreendê-las como representações de ataque e contra-ataque, respectivamente, num contexto de batalha, cuja resposta de defesa é realçada pela inserção do estribilho, "pega a metralhadora".

Os dois lados da contenda, por sua vez, parecem ser individualizados por dícticos de diferenças de gênero, em que o termo masculino "paredão" e o adjetivo "grave", indicador da altura da voz masculina, opõem-se a indicadores do gênero feminino em variações do refrão: "*As* que comandam vão no trá"; "*A vingadora* vai no trá"; "*Minhas novinhas* vão no trá" (grifos nossos). A distinção dos dois "exércitos" propõe, portanto, outra temática implícita para a canção: a da luta dos gêneros e da reação feminina à opressão e à violência da cultura patriarcal.

Finalmente, a rima dos infinitivos *falar/atirar*, na 2ª estrofe, ao aproximar sonoramente os verbos, propõe convergências semânticas entre as ações de dizer e combater, sugerindo o estatuto da música e da poesia como instrumentos de luta social. Temos, portanto, uma possível leitura metalinguística, confirmada em outros lugares da canção, como a substituição, no estribilho, de signos bélicos por termo do código musical: no lugar do que, primeiramente, aparece como "pega a metralhadora e trá" e "a vingadora vai no trá", surge, em paralelo, o refrão "o violino vai no trá", alinhando a música como elemento do contexto marcial e pondo em relevo, assim, a função crítica e social da arte.[63]

[63] Nossa identificação dos temas do combate, da resistência feminina na sociedade patriarcal e da metalinguagem parece confirmada pela leitura de Filipe Ratz, no clipe oficial que ele dirigiu para o *hit* da

Uma canção, duas obras

Partimos, agora, para uma reflexão sobre os elementos musicais presentes nas duas versões da canção – a da Banda Vingadora e a de Marcel Fiuza. Buscaremos apresentar uma decomposição das duas obras nos diversos níveis de percepção auditiva. A nossa apreciação ocorrerá tomando como base a construção instrumental de cada versão e, a partir dessa, como ocorre a relação dos sons produzidos com o contexto mais amplo da obra. Definiremos as formas musicais obtidas a partir dos elementos melódicos presentes em cada versão e apresentaremos as principais diferenças que ocorrem a partir dos elementos escolhidos pelos dois intérpretes, em suas respectivas versões.

Deixamos a análise harmônica de lado, por perceber que a cadência de acordes segue a mesma linha nos dois casos, mas trazemos a associação de alguns elementos melódicos e rítmicos com significados externos ao sonoro, fazendo uma ponte com as percepções literárias já abordadas.

Vale ressaltar que, em nosso texto não buscamos enquadrar uma música de um contexto cultural específico em padrões ou parâmetros eurocêntricos, mas apenas nos utilizaremos dessa gramática musical para buscar uma compreensão mais universal. Apontamos, ainda que não estamos elegendo uma versão como melhor ou pior. Da perspectiva melódica-rítmica-harmônica, a música popular e, principalmente, a de massas "sempre será 'simplificada', 'repetitiva', 'pouco elaborada'" (ULHÔA, 1999, p. 67), mas entendemos que as funções sociais de cada versão são diferentes, indo desde a dança para diversão em festas até a simples e boa percepção introspectiva, e estas funções levam cada intérprete, músico e compositor a valorizar aspectos distintos, mostrando, na obra, a potência de uma relação sócio-literária-musical.

A versão da banda apresenta, em relação aos instrumentos musicais, uma variedade muito maior do que a versão de Marcel Fiuza. A primeira usa o tamborim, o violino e a voz feminina, todos aliados à produção de som por meio de equipamentos sintéticos, bem como o uso de guitarras e instrumento de teclas eletrônico, que tornam o som mais "encorpado", talvez pela demanda dos *shows* e do público a que se destina a banda. O segundo se concentra no uso da voz masculina e do violão para a execução de toda a música.

Ao nos debruçarmos sobre a teia sonora que os instrumentos musicais da primeira versão produzem, percebemos que muito da composição musical segue o que nasce com o Romantismo, ou seja, a melodia acompanhada por harmonia, apresentando, como um importante produtor sonoro, a voz feminina, que executa a melodia principal. A cultura de massas surge no Romantismo e mantém, por isso, modos do estilo de época novecentista. Na canção da Banda Vingadora, como em regra na canção popular e de massas, a melodia ganha destaque e a homofonia é mantida.

Dos instrumentos que ganham destaque no clipe oficial da música, sobre o violino, é importante destacar que o primeiro registro de sua utilização é associado a danças populares (ELLENDERSEN, 2012, p. 54), função que aqui é retomada. Este instrumento, que passa por diversas modificações e, segundo Ellendersen (2012, p. 54), tem seus primeiros registros no século XVI, apresenta-se como potente produtor sonoro, com uma grande extensão de notas. Na versão original, o violino apenas se destaca na melodia inicial e em *ostinati*, nos momentos em que a voz principal ocorre, assim como indicado na

---

banda Vingadora. A versão, coreografada pelo grupo FitDance, pode ser visualizada no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=YzCoZGsod0c.

figura 01, sendo apenas mais um instrumento de acompanhamento, com breves momentos de destaque.

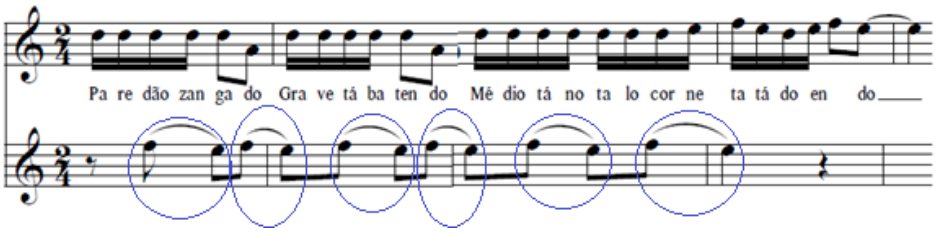


Figura 1 ***- Indicação de*** **ostinati** ***em um trecho da música metralhadora.***

Outro instrumento que ganha destaque é o tamborim. Este instrumento que, segundo Zeh (2006, p. 169), esteve "praticamente sempre presente na história da escola de samba", na música por nós estudada, confere a característica rítmica do *funk melody*. Função diferente da caracterização do ritmo aparece quando a letra chama a metralhadora e o tamborim executa a célula rítmica que a voz está a produzir, como se vê na figura 02.

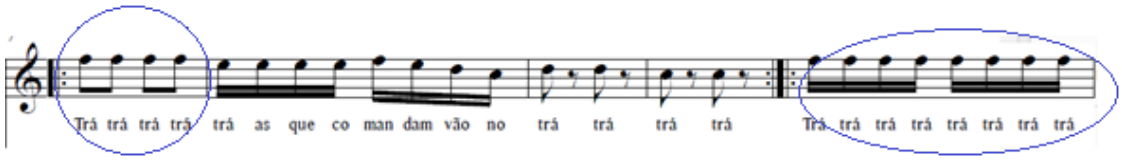


*Figura 2***- Indicação de momento em que tamborim e voz executam mesmo ritmo.**

No trecho apresentado pela figura 02, destacamos ainda as células rítmicas do último compasso, pois estas produzem uma sensação semelhante ao som da metralhadora, objeto que, junto com os paredões de som, simboliza os instrumentos que são utilizados no combate descrito pela letra da canção.

Aqui, percebe-se a dialética entre erudito e popular[64], representada, na primeira versão, pela presença do violino (erudito), instrumento fortemente usado em orquestras, e o tamborim (popular), instrumento presente nas baterias das escolas de samba. A presença desses dois instrumentos mostra, no estilo de música representado pela Banda Vingadora, a inovação trazida pelo violino, que comumente não está presente nas canções de massas.

Na segunda versão da música, Marcel Fiuza, usando apenas o violão e a voz, traz toda a melodia principal da canção para a voz, incluindo o que, na primeira versão, é som executado pelo violino. O violão ganha o papel de acompanhamento, com suas sequências e acordes, e há uma presença de momentos *a capella*, além de "brincadeiras" entre a voz falada e a voz cantada, objetivando, com o conjunto recursos, aproximar a interpretação do estilo do cantor e compositor baiano Caetano Veloso. Marcel Fiuza consegue, com uma diversidade menor de instrumentos – incluindo a capacidade de extensão –, extrapolar as variações entre graves e agudos, sempre evitando os exageros, para não fugir à proposta original da música, bem como trazer elementos, como a "desafinação" proposital da melodia original, levando o ouvinte a observar outros aspectos da canção, que não apenas os que fazem da obra um bom produto para consumo em palcos e pistas de dança.

[64] No clipe de Filipe Ratz os dois instrumentos representantes do erudito e do popular são colocados no lado masculino do combate, apontando um trabalho em conjunto, assim como é percebido na canção.

Para comparar a forma musical das duas versões da canção "Metralhadora", analisaremos as frases melódicas que compõem as obras, buscando perceber suas ocorrências e modificações melódicas, rítmicas, dentre outros elementos que diferenciem as canções em suas funções com diante do público-alvo.

Dividimos as frases em seções musicais, tomando como base a estrutura inicial do trabalho de Frigeri (2009, p.303), em que ela busca fazer um diagrama dos eventos musicais. Procuraremos nos ater apenas aos eventos determinados pelos instrumentos já apontados anteriormente e as melodias por eles produzidas.

Nas duas versões, podemos perceber a presença de três frases musicais com sentido completo e um pequeno trecho que encerra sempre algumas dessas frases, seccionando a canção entre o que conhecemos como refrão e estrofe. As frases, apresentadas nas figuras de 03 a 06, serão indicadas pelas letras do alfabeto em caixa alta, seguindo a ordem de aparição na música, sendo utilizada um apostrofe para indicar quando a frase é a mesma, com alteração apenas no ritmo, apenas na melodia ou em ambos, em pequenos trechos da frase.

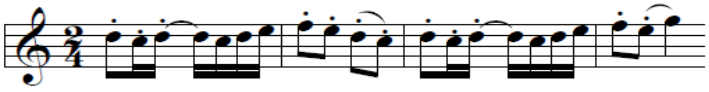


Figura 3 - ***Frase musical A.***

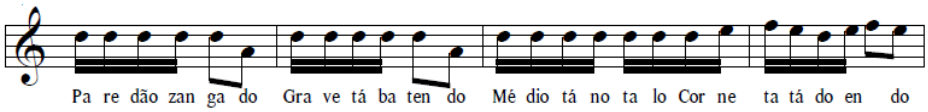


Figura 4 - ***Frase musical B.***

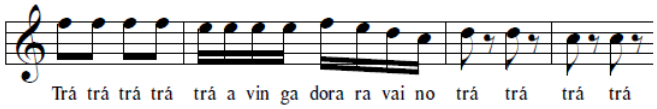


Figura 5 - ***Frase musical C.***

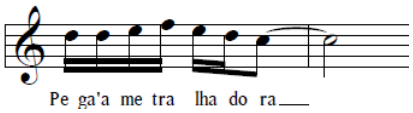


Figura 6 - ***Coda.***[65]

Na versão original da canção, percebemos que a forma musical segue o seguinte padrão:

[65] É importante ressaltar que o que aqui denominamos de coda é um trecho pequeno que está ao fim de cada frase referente a uma estrofe. Usamos esse termo por falta de terminologia específica para apreender o fenômeno em questão. Na acepção original, coda seria "um trecho final de uma composição no qual se recordam [...] os seus temas principais" (MED, p.243, 1996).

AB Coda CCC'C' A BB' Coda CCC'C' A Coda.

Nesta forma, o violino executa a frase A, primeiramente como *solo* e posteriormente acompanhado pelos outros instrumentos e frases da cantora, como "vai, violino, mostra seu poder", "vingadora" e "é a vingadora no comando". Outro aspecto importante a se apontar na forma é a grande mudança rítmica que acontece na frase B', indicada pela figura 07, que mantém sempre, dentro do possível, as notas utilizadas na melodia da frase.

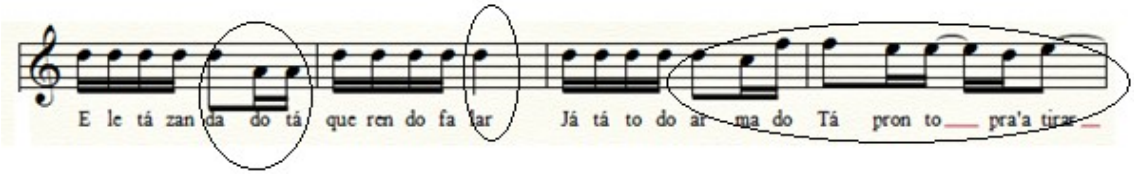


*Figura 7***- *Frase musical B'.***

Na versão criada por Marcel Fiuza, podemos distinguir a grande diferença causada pela redução dos elementos utilizados. Na forma que apresentaremos, iremos seguir a ordem da nomenclatura da versão original, mesmo que a ordem de aparição das frases sejam outras. A versão de Fiuza, portanto, recebe a seguinte fórmula:

B A B Coda CC'

Nota-se que a forma escolhida traz uma variação, não somente no tamanho e ordem de aparição das frases musicais, mas também na opção escolhida de como apresentar cada frase. Fiuza inicia com a frase B, usando o violão apenas para indicar tonalidade e executando o trecho com um ritmo mais "quebrado", ou seja, menos marcado e sem acompanhamento de instrumento. As frases faladas, como "vai, violino, mostra seu poder", na primeira versão, durante o trecho musical A, aparecem, na segunda versão, entre B e A, primeiramente como voz falada, e, ao final, com a melodia "desafinada", recurso que aparece em outros trechos musicais.

A frase musical composta por A, B e Coda é apresentada como o esperado, em relação à música original, lembrando que, no trecho A, a voz de Marcel Fiuza substitui o violino da primeira versão. Nos trechos C e C', ocorre, pela primeira vez, uma repetição, mas esta é compensada pelos elementos melódicos, diferenciando-se, também, da primeira versão, nas ordens em que aparece o ritmo que simula o som da metralhadora, com a sílaba verbal "tra".

Por fim, percebemos que a versão da Banda Vingadora apresenta uso repetitivo de cada trecho musical apresentado anteriormente, o que facilita a assimilação pelo público e a utilização desta versão como música para dançar o carnaval. Já a que Marcel Fiuza propôs traz uma redução desses elementos, mas em variações melódicas e uma extensão musical maior do que a da primeira versão, com a presença de menos instrumentos (dois, se contada a voz humana) e o caráter mais "tranquilo" que a versão assume, o que leva o ouvinte a uma apreciação mais atenta de letra e música na composição.

Popular e erudito: a criatividade no convívio

Para abordar a diversidade de manifestações culturais no contexto brasileiro, Alfredo Bosi (2003) elabora categorias de estudo e classificação, que compreendem quatro

segmentos de produção cultural: a indústria cultural, a cultura erudita, a cultura popular e a classe de produtores individualizados. A primeira é aquela produzida pelas empresas de comunicação de massas, no caso, a indústria fonográfica; a segunda consiste na produção elaborada pelas instituições mantenedoras da tradição artística, como universidades, museus e conservatórios de música; a terceira é aquela que agrega os produtos advindos das minorias étnicas, como o homem rural, as culturas indígenas e afro-descendentes e as expressões da população periférica do ambiente urbano; finalmente, a cultura criadora individualizada é composta pelos artistas que trabalham autonomamente, aqui representados pela Banda Vingadora e por Marcel Fiuza.

Bosi alerta para o fato de as categorias serem apenas abstrações instrumentais para os estudos culturais. Pragmaticamente, as manifestações e produtos culturais surgem, com frequência, dos diálogos entre os modos da produção artística.

A canção da Vingadora foi composta para a produção industrial do mercado fonográfico e segue, portanto, os modelos da cultura de massas. Não obstante, notamos diálogos com a cultura erudita, pelo uso do violino no estrato musical, e com a cultura popular, pelas referências ao cotidiano da classe oprimida pela força policial, no estrato verbal, absorvendo, assim, traços do complexo cultural urbano do *funk* e do *hip hop* e sua vocação para a crítica do sistema sócio-econômico vigente. Antonio Candido, em *Literatura e sociedade* (2000, p. 30), nota como é característico das expressões artísticas populares, um "entrosamento íntimo das manifestações artísticas com os demais aspectos da vida social", bem como uma "conformidade do artista aos padrões e expectativas" do povo, de modo que, um e outro, artista e público, mal se distinguem nesses modos de produção das artes. Composta para servir, utilitariamente, de instrumento para a festa do carnaval, o *hit* da Vingadora aproxima-se, pois, por pelo menos três lados, da demanda popular: primeiro, pelo modelo da indústria cultural que domina a forma e a estrutura composicional; segundo, pela representação de um complexo cultural típico da periferia urbana, na competição dos paredões; finalmente, pela exposição da rotina oprimida dessa periferia, submetida à força policial e ao controle social exercido pelo sistema político e econômico.

Se, na versão da Vingadora, o diálogo musical entre popular e erudito apresenta-se, principalmente, pela combinação de instrumentos próprios dos dois estratos, na versão de Marcel Fiuza, essa aproximação se dá no momento em que o artista se apropria de uma canção de massas para tratá-la com recursos mais praticados pelo músico erudito[66].

Isto posto, não é inconveniente afirmar, nas duas interpretações – a da Vingadora e a de Fiuza –, ouvimos a mesma canção. "No mundo da canção, os valores musicais recebem outros pesos e outras medidas", avisa o semioticista musical Luiz Tatit (2007, p. 249-250), e acrescenta: "A linha de voz, conduzindo os valores melódicos e linguísticos, continua sendo a única garantia de que se trata da mesma canção." No caso de Fiuza, se a letra da canção é mantida, o trabalho musical com a voz e o violão impede que se aprecie, nos dois casos, a mesma obra artística. A retirada da "orquestra" de instrumentos e a modulação vocal, por outro lado, leva a uma audição mais intimista, que favorece a leitura do estrato verbal, pela qual despontam, à atenção do fruidor, os recursos poéticos desenvolvidos pelos compositores para o enriquecimento polissêmico da canção. Retirando, à canção da Vingadora, os recursos próprios da canção de massas (excesso de instrumentação; repetição exaustiva de frases musicais; emudecimento do estrato verbal

[66] Não afirmamos que, na classificação tradicional da música brasileira Caetano seja considerado erudito, mas que, no ambiente de músicos, estudiosos da músicas e apreciadores musicais de alguns estilos, ele é considerado, frente a outros artistas, como já detentor de um estilo erudito, ou seja, de audição para quem tem treinamento ou familiaridade com a música de maior complexidade de composição.

pela supervalorização dos estratos rítmicos e melódicos da música; redução dos recursos musicais para facilitar gozo superficial e utilitário do produto), Marcel Fiuza põe em relevo a dimensão poética da obra de arte, aquela própria da leitura de poesia, que "visa principalmente a um leitor atento e reflexivo, capaz de viver no silêncio e na meditação o sentido do seu canto mudo" (CANDIDO, 2000, p. 29).

Fiuza, portanto, não apenas repete a canção da Vingadora, mas *cria* uma obra para ser ouvida e contemplada, em vez de um *hit* para ser consumido como objeto utilitário para outros fins – no caso, os festejos de carnaval. É a diferença entre a obra como *meio* e a obra como *fim*, distinção que, no reconhecimento da arte, separa o produto trivial do produto artístico.

Referências

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: ___. **Dialética da colonização.** 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 308-345.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. In: _____. **Literatura e sociedade.** 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, Publifolha, 2000, p. 17-35.

ELLENDERSEN, Atli. **Parâmetros interpretativos para sonata para violino solo em lá menor, BWV 1003, de J. S. Bach.** Curitiba: UFPR, 2012.

FRIGERI, Aglaê Machado. Jack Soul Brasileiro: uma canção bilíngue. In: Congresso da ANPPOM, 19. 2009, Curitiba. **Anais**... Curitiba:UFPR, 2009. p. 303-306.

MED, Bohumil. Abreviaturas. In: _____. **Teoria da Música.** 4. Ed. Brasília: MusiMed, 1996, p. 237-255.

TATIT, Luiz. **Semiótica da canção:** melodia e letra. 3.ed. São Paulo: Escuta, 2007.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. A análise da música brasileira popular. **Cadernos do Colóquio,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.61-68, abr. 1998. Anual.

ZEH, Marianne. O criador na tradição oral: a linguagem do tamborim na escola de samba. In: Congresso da ANPPOM, 16. 2006, Brasília. **Anais**... Brasília: UNB, 2006. p. 169-173.

PELOS CAMINHOS DA LITERATURA: O GÊNERO DE VIDA NORDESTINO VISTO SOB A PERSPECTIVA DA POESIA "MORTE E VIDA SEVERINA" DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Larissa Pereira DIAS
Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário de Colíder
Curso de Geografia

Kárita de Fátima ARAÚJO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário de Colíder
Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Neste trabalho, cujo mérito reside em aliar literatura e geografia, buscou-se analisar a representação literária do gênero de vida nordestino na poesia de João Cabral de Melo Neto. Para tanto, buscou-se fundamentação epistemológica na bibliografia do geógrafo francês, Pierre Deffontaines, sobretudo, em sua obra *Geografia Humana do Brasil* (1940), através da qual, foi possível compreender o modo como se constituiu este gênero de vida, entrecruzando, ainda, sua relação com a cultura e a identidade regional nordestina, construídas, pois, a partir da materialidade no espaço geográfico. Nesse

sentido, foi imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho a análise da poesia *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, pois, tomamos emprestados seus personagens fictícios, que nesse caso, em particular, não apenas atestam a existência do gênero de vida nordestino, tal como descreve Deffontaines, como também, concomitantemente, trazem à baila uma série de discussões intrínsecas a ciência geográfica, uma vez que, tais discussões marcaram a formação territorial brasileira. Assim sendo, justifica-se, portanto, a escolha pela poesia de João Cabral de Melo Neto, cuja cólera, manifestada literariamente, desvela a seca no sertão pernambucano e as vicissitudes entre o campo e a cidade, questões extraordinariamente recorrentes entre os literatos contemporâneos, mas que João Cabral de Melo Neto abordou de maneira magnificente. Nesse seguimento, descreve-se ao longo deste trabalho os personagens literários, tal como se apresentam no referido enredo, mediatizando a partir disso, uma discussão contextual – histórica e política – para compreender a maneira pela qual emergem esses "tipos" nacionais e qual a visão esboçada por Deffontaines frente à dinâmica social brasileira e, parcialmente, frente os gêneros de vida que aqui se constituíram, entre eles o nordestino, cujos traços inconfundíveis o poeta João Cabral de Melo Neto sutilmente eternizou em sua obra literária.

PALAVRAS-CHAVE: Pierre Deffontaines; Gênero de vida; João Cabral de Melo Neto.

ABSTRACT: *In this work, whose merit lies in combining literature and geography, it sought to analyze the literary representation of the northeastern life genre in the poetry of João Cabral de Melo Neto. Therefore, we sought to epistemological foundation in the bibliography of French geographer Pierre Deffontaines, especially in his work Human Geography of Brazil (1940), by which it was possible to understand how to set up this kind of life, crisscrossing yet, its relationship to culture and northeastern regional identity, built as from the materiality in geographical space. It was essential for the development of this work of poetry analysis Morte e Vida Severina João Cabral de Melo Neto, therefore, take their fictional characters borrowed, in this case, in particular, not only attest to the existence of life gender Northeast as described Deffontaines, but also, simultaneously, they bring to the forefront a series of intrinsic discussions geographical science, since such discussions marked Brazilian territorial formation. Therefore, it is appropriate the choice by the poetry of João Cabral de Melo Neto, whose anger, manifested literarily unveils the drought in Pernambuco hinterland and the vicissitudes of the countryside and the city, extraordinarily recurring issues among contemporary writers, that João Cabral de Melo Neto approached magnificently way. In this follow-up, described throughout this work the literary characters, as they are in that plot, mediating from that, a contextual discussion - historical and political - to understand the way in which emerge these "types" national and what vision outlined by Deffontaines front of the Brazilian social dynamics and partially front living genres here constituted, including the Northeast, whose unmistakable traces the poet João Cabral de Melo Neto subtly immortalized in his literary work.*

KEYWORDS: *Pierre Deffontaines; Way of life; João Cabral de Melo Neto.*

Introdução

Neste trabalho, que objetiva, sobretudo, analisar a representação literária do gênero de vida nordestino na poesia de João Cabral de Melo Neto, partiu-se, necessariamente, do

princípio de que tudo aquilo que é cultivo de um povo, ou seja, os hábitos, os valores, as tradições, as crenças que lhes são intimamente próprias, convenientemente chama-se cultura. Nesse sentido, "a cultura é constituída de realidades e signos que foram inventados para descrevê-la, dominá-la e verbalizá-la. Carrega-se, assim, de uma **dimensão simbólica**" (CLAVAL, 2007, p.14).

Notoriamente, "a este conjunto de técnicas e costumes, construído e passado socialmente, Vidal denominou 'gênero de vida' [...]" (MORAES, 1993, p.69). A esse respeito, é do mesmo seguimento, a observação de Ribeiro (2012), pois, ele afirma:

> [...] os gêneros de vida são [...] dotados de técnicas específicas e exercendo pressões distintas num dado meio, conformarão, numa escala de tempo multissecular [...] um mosaico de riquíssimo conteúdo social, cultural e paisagístico. É dessa forma que o homem se situa diante do meio. (RIBEIRO, 2012, p.36).

Considerando, pois, que "a geografia humana ocupa desde seu nascimento um lugar importante nas realidades culturais [...]" (CLAVAL, 2007, p.40), os franceses, percursores juntamente com os alemães que "[...] são os primeiros a colocar foco nos utensílios, nas técnicas e nas paisagens" (CLAVAL, 2007, p.40), mais especificamente, Vidal de La Blache, desenvolveu, portanto, o conceito gênero de vida que teve influência na posteridade, reafirmando-se, por certo, em *Geografia Humana do Brasil*, de autoria do também geógrafo francês, Pierre Deffontaines.

A obra, a pouco referida, distingue-se, contudo, em razão de resultar, da vivência de Deffontaines no Brasil entre os anos de 1934 a 1936, lecionando, neste período na Universidade Estadual de São Paulo (1934) e, em conseguinte, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1935), à frente, ainda, da criação de importantes órgãos institucionais, como o Conselho Nacional de Geógrafos (1933) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (1934) (ALVES, 2010).

Há que se ponderar, portanto, que a abordagem interdisciplinar que seguem essas notas introdutórias fundamenta-se, de fato, na obra *Geografia Humana do Brasil* de Pierre Deffontaines, lançada aqui à luz de um olhar que considera a influência da Escola Francesa de Geografia, sobretudo, de seu elementar mestre, Vidal de La Blache, sobre este geógrafo.

Tal como aponta Vidal de La Blache (2012c), "um povo [...] imprime sua marca sobre os objetos que fabrica [...]. Tais objetos falam sobre esses povos" (VIDAL DELA BLACHE, 2012c, p.79) e sobre o tempo histórico em que eles viveram, são, portanto, documentos históricos preciosos à ciência. Em razão disso, "a cultura é um campo comum para o conjunto das ciências humanas" (CLAVAL, 2007, p.11).

Todavia, em particular, "a cultura que interessa aos geógrafos é [...] constituída pelo conjunto [...] dos conhecimentos através dos quais os homens mediatizam suas relações com o meio natural" (CLAVAL, 2007, p.12). Nessa lógica, nos estudos de Geografia Cultural "[...] a ênfase é colocada sobre as técnicas, os utensílios, e as transformações da paisagem" (CLAVAL, 2007, p.40) mediante a ação do homem.

Ainda de acordo com Vidal de La Blache (2012a) "[...] a Geografia Humana merece esse nome porque estuda a fisionomia terrestre modificada pelo homem; nisso ela é *geografia*" (VIDAL DE LA BLACHE, 2012a, p.104). Com base nessa acepção, constata-se que "um gênero de vida constituído implica uma ação metódica e contínua, que age fortemente sobre a natureza [...]" (VIDAL DE LA BLACHE, 2012a, p.132), transformando-a, consequentemente, em paisagem geográfica, o objeto de estudo eleito por Vidal de La Blache. É neste seguimento, que

> no final da década de 1930, *PIERRE DEFFONTAINES* escreveu o livro *Geografia Humana do Brasil* que [...] estabelecia como tarefa da Geografia Humana a pesquisa daquilo que foi acrescentado à paisagem da Terra pelo homem [...]. (CAMPOS, 2011, p.148).

Assim sendo, *Geografia Humana do Brasil*, "era o estudo das marcas visuais sobre a superfície [...] a descrição dos diversos tipos de [...] gênero de vida [...]" (CAMPOS, 2011, p.148). Eis, portanto, o cerne da questão: "a cultura deixa de ser analisada simplesmente em termos de relações homens/ meios. [...] Transcende os limites dos meios naturais" (CLAVAL, 2007, p.43).

Dito isso, a compreensão acerca do processo de constituição do gênero de vida nordestino e de suas especificidades, por intermédio da obra de Deffontaines, possibilitou-nos desvendar as minúcias e os requintes da poesia *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, em suma, considerada "[...] um testemunho crítico da realidade social, moral e política" (BOSI, 1994, p.468). Sendo assim,

> *Morte e Vida Severina*, 'auto de Natal de Pernambuco' [...] conta o roteiro de Severino, um homem do Agreste que vai em demanda do litoral e topa em cada parada com a morte, presença anônima e coletiva, até que no último pouso lhe chega a nova do nascimento de um menino, signo de que algo resiste à constante negação da existência. (BOSI, 1994, p.471).

Morte e Vida Severina compõe, dessa maneira, "[...] o itinerário do maior poeta brasileiro de nossos dias, João Cabral de Melo Neto" (BOSI, 1994, p.439), que nasceu no ano de 1920, em Recife, formou-se em diplomacia, exercendo, à vista disso, funções consulares em Assunção, Barcelona e Dakar (BOSI, 1994). Na tradição brasileira,

> a sua poesia, que se estende no arco de 1942 (*Pedra do Santo*) a 1966 (*Educação pela Pedra*), tem dado um exemplo fortemente persuasivo de 'volta às próprias coisas' como estrada real para apreender e transformar uma realidade que, opaca e renitente, desafia sem cessar a nossa inteligência. (BOSI, 1994, p.469)

Nesse segmento, procura-se descrever ao longo deste trabalho, os personagens literários tal como se apresentam no referido enredo, mediatizando a partir disso, uma discussão contextual – histórica e política – para compreender a maneira pela qual emergem esses "tipos" nacionais, pois, acredita-se que "uma rubrica fundamental pode ser constituída pelo exame crítico-histórico-bibliográfico das situações regionais [...]" (GRAMSCI, 1991, p.172).

Logo, impreterivelmente, envereda-se no contexto histórico em que se insere a poesia *Morte e Vida Severina*, sobretudo, "[...] acentuando a análise das circunstâncias externas ou históricas (políticas, sociais, econômicas) que lhe condicionam o nascimento" (COUTINHO, 1988, p.15). Em todo caso, "[...] correspondendo às intenções do artista de expressar e veicular a sua visão da realidade, suas crenças e experiências [...]" (COUTINHO, 1988, p.27), a literatura figura como um dos caminhos mais eficazes para adentrar as concepções de uma dada sociedade, em espaço e tempo específicos.

Finalmente, o espaço que se abre à frente é o sertão de Pernambuco, apresentado aqui, com requintes de uma poesia que não se aliena da árdua realidade nordestina, mas, que reconcilia em si, desalento e esperança, morte e vida Severina.

Breve análise do gênero de vida nordestino a partir da poesia "Morte e Vida Severina" de João Cabral de Melo Neto

À frente das tendências literárias contemporâneas, consideradas pós-modernistas, figuram "[...] os poetas da chamada 'geração 45', onde se tem incluído, entre outros, Péricles Eugênio da Silva Ramos, [...] Ledo Ivo e João Cabral de Melo Neto" (BOSI, 1994, p.387-388).

Do que sabemos, "[...] toda a ficção brasileira é de fundo regionalista [...]" (COUTINHO, 1988, p.300), à vista de suas características provincianas e tropicalistas. Nesse sentido, nos enredos brasileiros o que se "[...] ressalta é [...] o ambiente [...] em franca hostilidade ao homem, devorado pelos problemas que o meio lhe opõe" (COUTINHO, 1988, p.300).

Nesse contexto, há que se ponderar, portanto, que a arte literária contemporânea resgata traços pertinentes, sobretudo, à literatura Realista. Em suma, pode-se dizer que, "[...] as pressões históricas têm dado à poesia: *a direção da objetividade*" (BOSI, 1994, p.468). É que de fato, "da 'nova objetividade', qualificação superior a 'neo-realismo', é de alto padrão a poesia de João Cabral de Melo Neto" (BOSI, 1994, p.469).

Nessa linha de pensamento, acertadamente, Bosi (1994), afirma que "somos hoje contemporâneos de uma realidade econômica, social, política e cultural que se estruturou depois de 1930" (BOSI, 1994, p.383). Pós-Segunda Guerra Mundial, pode-se afirmar que "[...] o caráter próprio da melhor literatura de pós-guerra é a consciente [...] busca de uma 'escritura' geral e onicompreensiva, que possa espelhar o pluralismo da vida moderna [...]" (BOSI, 1994, p.388).

João Cabral de Melo Neto, cultor, portanto, de uma linguagem coloquial e objetiva, retalha ao longo do poema *Morte e Vida Severina*, traços da cultura regional nordestina, alicerçado, particularmente, nos problemas sociais e, sobretudo, na seca do nordeste brasileiro, na migração involuntária dos retirantes e na concentração de terras. Em linhas gerais, pode-se dizer, a grosso modo, que os intelectuais "[...] aprendem a enfrentar as realidades sociais explicadas pela cultura" (CLAVAL, 2007, p.46). De fato,

> o convívio com a meseta castelhana 'dos homens de pão escasso' e com a poesia ibérica medieval, a um tempo severa e picaresca, acentuou em Cabral a tendência de apertar em versos breves e numa sintaxe incisiva o horizonte da vivência nordestina. (BOSI, 1994, p.471).

De modo geral, "com a geração de 45, a poesia aprofunda a depuração formal [...] restaurando a dignidade e severidade da linguagem e dos temas [...]" (COUTINHO, 1988, p.294), todavia, se sobressai "a poesia socializante, comprometida, dogmática, [...] tendência própria com [...] João Cabral de Melo Neto" (COUTINHO, 1988, p.297).

Assim pensando, o autor apresenta em *Morte e Vida Severina*, traços singelos do povo nordestino, pois, por toda a extensão do poema, "[...] os depoimentos revelam, antes de mais nada, o universo físico e social da gente simples do povo" (RESENDE, 2003, p.85), que se eleva, sobretudo, na trajetória do protagonista Severino. Logo,

> não são, por isso mesmo, relatos lineares de atos heroicos ou feitos originais, através dos quais cada personalidade se destaca das demais, estabelecendo a sua diferença. São antes histórias de vida de pessoas comuns, anônimas, contraditórias, porém dotadas de uma espécie de heroísmo do cotidiano, adquirido na luta sem tréguas pela sobrevivência. (RESENDE, 2003, p.85).

A escolha pelo protagonista Severino, nome, por assim dizer, demasiadamente popular na região nordeste, fundamenta-se, portanto, nessa perspectiva, pois, o autor "constrói assim uma poesia arduamente nominal, que se vale dos perfis do concreto para atingir a pureza da abstração" (BOSI, 1994, p.471). Seu ponto de partida é a migração de um grupo de retirantes, aos quais se junta o protagonista do poema, Severino, que assim como eles desejava encontrar melhores condições de vida, "[...] procurando refúgio em outras regiões mais regadas" (DEFFONTAINES, 1940, p.28). Entretanto, nessa linha de continuidade, Vidal de La Blache (2012b) explica que:

> [...] o homem não se deixa facilmente afastar de sua vida tradicional e, a menos que agitações violentas e repetidas o arranquem de seu lugar, ele está disposto a se encerrar no gênero de existência que criou. [...] Seus hábitos provém dos ritos, reforçados pelas crenças ou superstições que ele forja como apoio. (VIDAL DE LA BLACHE, 2012b, p.98).

Todavia, "tal é o esquema da história do solo e do relevo brasileiro. Ela deixou aos homens muitos recursos preciosos, mas também muitas dificuldades" (DEFFONTAINES, 1940, p.17). A rigor, portanto, João Cabral de Melo Neto, "[...] levando ao extremo o intuito de despir o poema de traços supérfluos e cadências sentimentais" (BOSI, 1994, p.471), atesta em *Morte e Vida Severina,* o profundo desalento que recai sobre os retirantes, em vista da hostilidade da região por eles habitada. O poema é narrado em primeira pessoa, assim, Severino estabelece:

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida;
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte Severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte Severina
ataca em qualquer idade
e até gente não nascida). (MELO NETO,2000, p.46).

Esse é um trecho do poema de João Cabral de Melo Neto, no qual Severino, dialogando com os irmãos das almas, acaba por esboçar a "[...] luta que as populações travaram contra as secas [sic] do Nordeste [...]" (DEFFONTAINES, 1940, p.27). Numa visão holística, há que se considerar que, "para essas pessoas, a geografia é, acima de tudo, esse espaço real, que pode não valer, num primeiro momento [...] como verdade científica [...]" (RESENDE, 2003, p.87), contudo, é importantíssima, pois, é fruto da "[...] intensa e pessoal percepção do espaço resultante de uma determinada vivência, cujas normas se devem à divisão social do trabalho" (RESENDE, 2003, p.87).

Ademais, no caso dessas populações, em particular, "os conceitos brotam da prática, que é essencialmente uma prática de trabalho" (RESENDE, 2003, p.86), tais conceitos surgem, portanto, em sua maioria, "[...] como produto de relações em uma sociedade capitalista, originada pela divisão entre classes [...]" (VLACH, 2003, p.154). Nesta retomada, em *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, Ribeiro (1995), sintetiza, numa passagem irretocável, a condição social ao qual esteve sujeita a maior parte da população brasileira, fruto das condições históricas às quais foram submetidas:

> Seguem-se as classes subalternas, formadas por um bolsão da aristocracia operária [...], sobretudo os trabalhadores especializados e por outro bolsão que é formado por pequenos proprietários [...]. Abaixo desses bolsões [...] fica a grande massa das classes oprimidas [...]. Seu desígnio histórico é entrar no sistema, o que sendo impraticável, os situa na condição de classe intrinsicamente oprimida, cuja luta terá de ser a de romper com a estrutura de classes. Desfazer a sociedade para refazê-la. (RIBEIRO, 1995, p.209).

Não obstante, em *Morte e Vida Severina*, o narrador contesta:

- A quem estais carregando,
irmãos das almas,
embrulhado nessa rede?
- A um defunto de nada [...].
- E sabeis quem era ele,
irmãos das almas,
sabeis como ele [...]
se chamava?
– Severino Lavrador [...]
mas já não lavra.
- [...] Essa foi morte morrida
ou foi matada?
- [...] Esta foi morte matada,
numa emboscada.
[...]-E quem foi que o emboscou [...]?
- E o que havia ele feito [...] ?
- Ter uns hectares de terra,
[...] de pedra e areia lavada
que cultivava.
-Mas que roça que ele tinha, [...]
que podia ele plantar
na pedra avara?
- E era grande sua lavoura, [...]
lavoura de muitas covas,

tão cobiçada?
[...] – Tinha somente dez quadras,
[...] todas nos ombros da serra,
nenhuma várzea. (MELO NETO, 2000, p.48-49).

Considerando, pois, que "os aspectos do relêvo [sic] variam segundo os tipos de clima e a natureza das rochas" (DEFFONTAINES, 1940, p.15), reiteramos que, "a cada escala, o viajante que passa pelo Brasil encontra [...] a barreira ininterrupta desta grande 'serra' e crê que o país seja muito montanhoso" (DEFFONTAINES, 1940, p.11). Logo, com base nestas observações, Deffontaines (1940) levanta a seguinte questão: "Que atitudes vão tomar os homens em face do relevo?" (DEFFONTAINES, 1940, p.19).

Em suma, a própria história da civilização brasileira, direcionou-a no sentido de exercer "[...] um dos mais grandiosos exemplos de batalha entre o homem e o clima" (DEFFONTAINES, 1940, p.27). Passados anos, na região Nordeste "[...] se formou um tipo muito curioso: o sertanejo nordestino" (DEFFONTAINES, 1940, p.27), que, por sua vez, foi amplamente representado na literatura brasileira. Desta forma, em *Morte e Vida Severina*, Severino, apresentando-se para os companheiros emigrantes, assim revela:

Vejamos: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
[...] vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia
[...] Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
Terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza. (MELO NETO,2000, p.45-46).

A esse respeito, Vidal de La Blache (2012b) esclarece que, "[...] todo gênero de vida tem seu lugar de nascimento. Mas, para que ele se enraíze e se fortaleça, é necessário um espaço favorável [...]" (VIDAL DE LA BLACHE, 2012e, p.159). Nessa continuidade, remontando à origem de gênero de vida nordestino, Deffontaines (1940) acentua:

> No Nordeste o pequeno braço de mar entre os recifes de corais e a costa é tão piscoso que se pratica a pesca ao vôo [sic]; Esta riqueza facilitou a existência de uma população litoral, os "caiçaras", vivendo quasê [sic] unicamente de peixes. Em Pernambuco é o carangueijo [sic] que serve como base de alimentação a essês [sic] pescadores. (DEFFONTAINES, 1940, p.39).

Entretanto, nas últimas décadas, "[...] novas situações e fatos passam a marcar a sociedade industrial notadamente a partir do término da Segunda Guerra Mundial" (FILHO, 1988, p.35). A atual Divisão Internacional do Trabalho ocasionou o surgimento

"[...] *da chamada sociedade de consumo* [...]" (FILHO, 1988, p.35) que, por sua vez, acelerou, vertiginosamente, a devastação ambiental. Ademais, "na zona mais sêca [sic] do Nordeste domina uma vegetação pobre, espinhosa, de bromeliáceas, cactáceas..., a 'caatinga'" (DEFFONTAINES, 1940, p.42), e, além disso, é preciso considerar, ainda, que "[...] a fisionomia de uma área é suscetível de mudar bastante segundo o gênero de vida que nela praticam seus habitantes" (VIDAL DE LA BLACHE, 2012d, p.131). Logo, Severino evidencia:

- [...] Entre uma conta e outra ave-maria,
há certas paragens brancas,
de planta e bichos vazias,
vazias até de donos,
e onde o pé se descaminha.
Não desejo emaranhar
o fio de minha linha
nem que se enrede no pêlo [sic]
hirsuto desta caatinha.
Pensei que seguindo o rio
eu jamais me perderia:
ele é o caminho mais certo,
de todos o melhor guia.
Mas como segui-lo agora
que interrompeu a descida?
Vejo que o Capibaribe,
como os rios lá de cima,
é tão pobre que nem sempre
pode cumprir sua sina
e no verão também corta,
com pernas que não caminham. (MELO NETO, 2000, p51)

Como bem caracteriza Vidal de La Blache (2012d), "a presença de um rio exerce nessas áreas uma concentração bem mais marcante sobre todas as formas de vida [...]. Tudo desabrocha em contato com o rio" (VIDAL DE LA BLACHE, 2012d, p.144). Cumpre lembrar, portanto, que "os gêneros de vida sofrem, assim, todas as peripécias da própria vida do rio" (VIDALD E LA BLACHE, 2012d, p.145). Logo, "se essa natureza viva é empobrecida [...] pelas condições restritivas do clima, o próprio homem fica paraliso [...] na escolha de seus meios de existência (VIDAL DE LA BLACHE, 2012d, p.134). É neste sentido que, Severino reafirma:

- Pois fui sempre lavrador,
lavrador de terra má;
não há espécie de terra
que eu não possa cultivar.
[...] até a calva da pedra
sinto-me capaz de arar.
[...] Conheço todas as roças
que nesta chã podem dar:
o algodão, a mamona,
a pita, o milho, o caroá.
[...] Tirei mandiocas de chãs
que o vento vive a esfolar

e de outras escalavradas
pela seca faca solar. (MELO NETO, 2000, p.54-55-56)

O homem, nordestino, em particular, apesar das sentenças negativas a seu respeito, fundamentadas, sobretudo, no determinismo geográfico, prosseguiu, desde o início da formação territorial brasileira, desafiando os limites do relevo brasileiro, a fim de retirar do espaço, meios de subsistência que garantissem, de certo modo, a perpetuação do gênero de vida, ali estabelecido.

Considerações Finais

Morte e Vida Severina é um dos mais importantes poemas de João Cabral de Melo Neto. Nesse poema, o autor, sensibilizado pela realidade nordestina, revela as mazelas sociais à medida que expõem a seca no Nordeste brasileiro.

Como já sinalizado por Pierre Deffontaines, no Brasil, a batalha travada entre o homem e o relevo foi necessária para que aqui os gêneros de vida tivessem condições mínimas de se desenvolver. Nessa acepção, João Cabral de Melo Neto reafirma tal perspectiva à medida que relata através do personagem Severino, o labor diário do nordestino de cultivar plantações em terras áridas.

Em paralelo, João Cabral de Melo Neto desnuda, a partir dessa manifestação artística, que se configura no poema *Morte e Vida Severina*, a questão latifundiária no Brasil, tema, do mesmo modo, muito recorrente entre os literatos brasileiros, pois, representa, conjuntamente com a questão da seca na região Nordeste, um dos grandes empecilhos para redução da pobreza nesta região e o fim da migração involuntária.

Referências

ALVES, F. D. As bases teóricas da geografia agrária brasileira: o pensamento de Pierre Monbeig e Leo Waibel. In: GODOY, P. R. T. de. (Org.). **História do pensamento geográfico e epistemológico em Geografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 39.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.

CAMPOS, R. R. de. **Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CLAVAL, P. **A geografia cultural.** Tradução de Luíz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

COUTINHO, A. **Introdução à literatura no Brasil.** 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

DEFFONTAINES, P. **Geografia Humana do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1940.

FILHO, D. P. **Pós-modernismo e literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MORAES, A. C. R. **Geografia:** pequena história crítica. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

RESENDE, M. S. O saber do aluno e o ensino de geografia. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino:** textos críticos. Tradução de Josette Gian. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

RIBEIRO, Darcy**. O povo brasileiro:** o sentido e a formação do Brasil. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, G. Geografia humana: fundamentos epistemológicos de uma ciência. In: HAESBAERT, R.; PEREIRA, S. N.; RIBEIRO, G. (Orgs.). **Vidal, vidais: textos de geografia humana, regional e política.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p.23-40.

VIDAL DE LA BLACHE, P. A geografia humana: suas relações com a geografia da vida. Tradução de Guilherme Ribeiro. In: HAESBAERT, R.; PEREIRA, S. N.; RIBEIRO, G. (Orgs.). **Vidal, vidais: textos de geografia humana, regional e política.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012a. p.99-124.

_____, P. As condições geográficas dos fatos sociais. Tradução de Guilherme Ribeiro. In: HAESBAERT, R.; PEREIRA, S. N.; RIBEIRO, G. (Orgs.). **Vidal, vidais: textos de geografia humana, regional e política.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012b. p.85-98.

_____, P. Aula inaugural do curso de geografia. Tradução de Guilherme Ribeiro. In: HAESBAERT, R.; PEREIRA, S. N.; RIBEIRO, G. (Orgs.). **Vidal, vidais: textos de geografia humana, regional e política.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012c. p.67-84.

_____, P. Os gêneros de vida na geografia humana. Primeiro artigo. Tradução de Regina Sader e Simone Batista. In: HAESBAERT, R.; PEREIRA, S. N.; RIBEIRO, G. (Orgs.). **Vidal, vidais: textos de geografia humana, regional e política.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012d. p.131-158.

_____, P. Os gêneros de vida na geografia humana. Segundo artigo. Tradução de Guilherme Ribeiro. In: HAESBAERT, R.; PEREIRA, S. N.; RIBEIRO, G. (Orgs.). **Vidal, vidais: textos de geografia humana, regional e política.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012e. p.159-184.

VLACH, V. R. F. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a "Orientação Moderna" em Geografia. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos.** Tradução de Josette Gian. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

TRADUÇÃO E VISUALIDADE: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O POEMA "1(a", DE E.E. CUMMINGS, E A TRADUÇÃO "SO", DE AUGUSTO DE CAMPOS

Giovanna Anffe de AZEVEDO
Universidade Federal do Estado de Mato Grosso
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Vinícius Carvalho PEREIRA
Universidade Federal do Estado de Mato Grosso

RESUMO: A tradução de textos literários está repleta de obstáculos advindos das mais diversas razões, que vão desde a estrutura das línguas envolvidas no ato tradutório até os aspectos formais que envolvem as obras que serão traduzidas. A tradução de poesia corresponde a um caso especial dentro do âmbito da tradução literária e encontra desafios formais ainda maiores quando se trata de poesia concreta, já que, nesse caso, é preciso levar em conta os efeitos visuais que, junto com os estratos verbais do poema, constroem seus sentidos. O que acontece no ato tradutório é uma série de equivalências, transposições, modulações, adaptações, entre a língua de partida e a de chegada, buscando

a passagem de uma forma linguística a outra, sacrificando ora o significante ora o significado, e tomando, por fim, uma nova forma. Sendo assim, a tradução de textos deve ser encarada como uma recriação autônoma, porém recíproca (CAMPOS, 1970). Este trabalho, desenvolvido no contexto do Programa de Iniciação Científica – Pibic no grupo de pesquisa Semióticas Contemporâneas da UFMT, consiste em uma análise comparativa entre o poema-fonte "1(a", de e.e. cummings, e sua tradução brasileira com o título de "so", feita por Augusto de Campos, visando identificar as escolhas tradutórias aplicadas ao poema. Os resultados das análises, dessa forma, mostram como o tradutor observa os fatores estruturais e estéticos que compõem a obra de e.e. cummings, e em que medida consegue aplicar as propostas teóricas do ato tradutório adotadas por ele, desenvolvidas em Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária por Haroldo de Campos, quando da tradução do poema do autor americano. Espera-se que estes resultados não emitam, entretanto, qualquer juízo de valor em relação à tradução, já que estão respaldados no pressuposto de que esta cumpre seu papel em possibilitar que o leitor brasileiro conheça a poesia de cummings.
PALAVRAS-CHAVE: Tradução; Poesia Concreta; e.e. cummings

ABSTRACT: *The translation of literary texts is full with obstacles arising from a variety of reasons, ranging from the structure of the languages involved in the translation act to the formal aspects that involve the translation target. The poetry translation corresponds to a special case within the scope of literary translation and faces even bigger formal challenges when it comes to concrete poetry, since it is necessary to take into account the visual effects that together with the verbal layer of the Poem build your senses. What happens in the translation act is a series of equivalences, transpositions, modulations, adaptations, between the native language and the target language, seeking the change from one language to another, sacrificing either the signifier or the meaning, and ending in a new form. Thus, the translation of texts should be seen as an autonomous, but reciprocal, re-creation (CAMPOS, 1970). This article, developed in the context of the Scientific Initiation Program - Pibic in the research group Semioticas Contemporâneas of UFMT, consists in a comparative analysis between the poem "1 (a", from ee cummings, and its Brazilian translation "So", made by Augusto de Campos, in order to identify the translation choices applied to the poem. The results of the analysis show how the translator observes the structural and aesthetic factors that compose e.e. Cummings poem, and to what extent he can apply the theoretical proposals of the translation act adopted by him, developed in Metalanguage and other goals: essays on theory and literary criticism by Haroldo de Campos, when the American author's poem was translated. It is hoped that these results do not, however, emit any opinion in relation to the translation, since they are supported by the assumption that it fulfills its role in enabling the Brazilian reader to know the poetry of cummings*.
KEYWORDS: *Translation; Concrete poetry; e.e. cummings*

Introdução

Desde a Roma antiga, quando o estudo do grego como língua literária e sua devida tradução era o instrumento de incorporação daquela cultura, o fazer do tradutor é origem de reflexões. Já naquele tempo, a tradução vinha colaborando com a formação das línguas, bem como com a formação da identidade nacional. Os Romanos, ao expandirem seu domínio, expandiram também sua língua. Ainda assim, desde o primeiro teórico da

tradução - Cícero - até os dias atuais, sempre houve quem questionasse as decisões dos tradutores.

As dificuldades tradutórias podem estar presentes em todos os tipos de textos e situações: literário, técnico, nomes próprios, expressões padronizadas de uso comum ou próprias à terminologia de determinados campos profissionais. A atividade da tradução pode, até mesmo, enfrentar dificuldades às vezes consideradas insolúveis. É possível, porém, encontrar algumas soluções paliativas: desenvolver ideias presentes no texto de partida, explicá-las em notas de rodapé, criar neologismos ou manter o original, recorrendo a empréstimos. A tradução de poesia, especificamente, corresponde a um caso especial dentro do âmbito da tradução literária, visto que traduzir um texto poético é uma tarefa que requer sensibilidade, pois é necessário estar atento à forma bem como à atmosfera que o texto transmite. Na realidade, o que acontece no ato tradutório é uma série de equivalências, transposições, modulações, adaptações etc., entre a língua de partida e de chegada, buscando a passagem de uma forma linguística a outra, sacrificando ora o significante ora o significado, e tomando, por fim, uma nova forma. Sendo assim, a tradução de textos deve ser encarada como uma recriação autônoma, porém recíproca (CAMPOS, 1970).

Os desafios formais exigidos pela tradução de poesia são ainda maiores quando se trata de poesia concreta. Fenômeno literário de expressão internacional, a poesia concreta caracteriza-se pelo seu experimentalismo formal, que corresponde a uma vontade de exprimir por meio de uma nova forma linguística. Além da manutenção do esquema métrico, rítmico e de rimas que são exigidos na tradução de um poema comum, neste caso particular é preciso levar em conta os efeitos visuais deliberadamente colocados na página – que são, talvez, os maiores evocadores de significado, já que fogem da linearidade da língua e passam a mostrar múltiplas mensagens simultâneas - e sugerir modos de transposição entre duas línguas que tentem reproduzi-los de forma válida e equivalente.

Nesse sentido, o presente trabalho, desenvolvido no contexto do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, no grupo de pesquisa Semióticas Contemporâneas da UFMT, consiste em uma análise comparativa entre o poema-fonte "1(a", de e.e. cummings, e sua tradução brasileira com o título de "so", feita por Augusto de Campos, visando identificar as escolhas tradutórias aplicadas ao poema.

Os resultados das análises mostram como o tradutor observa os fatores estruturais e estéticos que compõem a obra de e.e. cummings e em que medida consegue aplicar as propostas teóricas do ato tradutório desenvolvidas em *Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária* (CAMPOS, 2006), quando da tradução do poema do autor americano. Não se objetiva aqui, porém, emissão de juízos de valor em relação à tradução de Campos, uma vez que esta cumpre seu papel de possibilitar que o leitor brasileiro conheça a poesia de cummings.

Fundamentação Teórica

Pintor, poeta e dramaturgo, e. e. cummings tem grande importância na arte literária, estabelecendo-se como um dos fundadores da poesia moderna norte-americana.
Para Augusto de Campos,

> Cummings pertence ao elenco dos inventores da linguagem poética do nosso tempo, na base da qual está Mallarmé. A contribuição de Cummings — um autor que é contemporâneo dos nossos modernistas, já que seu primeiro livro de poemas, Tulips and Chimneys, é de 1923 —

> está no radicalismo, desconvencionalizando a sintaxe e a própria ortografia. (CAMPOS, 1986)

Já os irmãos Campos destacam-se, no Brasil, por um trabalho criativo em contraste ao discurso de estudiosos que tratam textos poéticos como intraduzíveis. Essa suposta impossibilidade de tradução de poemas faz surgir a teoria da tradução como recriação, como afirma Campos: "admitida a tese da impossibilidade em princípio da tradução de textos criativos, parece-nos que esta engendra o corolário da possibilidade, também em princípio, da recriação desses textos" (CAMPOS, 2006, p. 34)

Essa estética tradutória dos irmãos Haroldo e Augusto de Campos foi chamada de "Transcriação" ou "Tradução-arte".

> Entendo por "tradução-arte" o mesmo que Haroldo chamou de "transcriação". Uma tradução que não se limite ao literal, mas recupere os achados artísticos do original e se transforme num belo poema em português e não num arremedo canhestro. É possível, sim, ser fiel aos experimentos do poema original sem "trair" seu conteúdo, mas isso exige duas condições básicas: a técnica artística e a identificação emocional com o texto de origem. [...] O conteúdo não deve ser pensado à letra, em unidades semânticas, mas como um conjunto formal-semântico-emocional, cujo espírito deve ser captado. Algumas pequenas "traições" são inevitáveis em prol da reconstrução tradutória, o que não quer dizer que se devam desprezar os significados. Corta-se aqui, recupera-se adiante. (CAMPOS, 2008)

Na tradução transcriadora, a estrutura semiótica do texto é muito relevante. Segundo Campos, "na tradução de um poema, o essencial não é a reconstituição da mensagem, mas a reconstituição do sistema de signos em que está incorporada esta mensagem, da informação estética, não da informação meramente semântica" (CAMPOS, 2010, p.100). Isso significa que, na tradução transcriadora, é necessário levar em consideração o texto como um todo, pois seus diferentes estratos fenomenológicos implicam a constituição do sentido. Elaborada pelos poetas concretistas brasileiros, essa teoria da tradução foi utilizada por eles na tradução de poemas experimentais, os quais lançavam mão de rigorosos ou inusitados recursos formais, tais como nos poemas verbivocovisuais do movimento concretista.

Haroldo de Campos, para explicar a importância da forma na constituição do sentido, fala da tradução de poemas e de sua complexidade: "A tradução de poesia [...] é antes de tudo uma vivência interior do mundo e da técnica do traduzir. Como que se desmonta e se remonta a máquina da criação, aquela fragílima beleza aparentemente intangível que nos oferece o produto acabado numa língua estranha" (CAMPOS, 2006, p. 43).

Tendo em vista a tradução de textos criativos, Campos (2006, p.35) afirma que "não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma. [...] O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão-somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se pois no avesso da chamada Tradução Literal".

A chamada tradução literal busca fidelidade ao texto fonte e não abre, assim, espaço para a importante recriação durante o ato de traduzir. Limitar-se a tradução de apenas significados não permite que o tradutor consiga resgatar os aspectos formais das

obras a serem traduzidas; é por isso que o autor afirma ser necessário traduzir o próprio signo, além de seu significado.

Fica evidente que a transcriação está diretamente ligada à poesia concreta, visto que ambas estão voltadas para os mesmos elementos estéticos. Há uma visualidade na poesia concreta, que faz parte não só da forma, mas também da informação semântica; do mesmo modo, a transcriação pesquisa elementos que vão além da informação semântica, debruçando-se sobre os demais aspectos formais da obra, uma vez que a estrutura é também considerada um conteúdo a ser traduzido para a língua alvo.

Análise dos poemas

A tradução analisada neste artigo tem o título de "so" em português, faz parte do livro *Poem(a)s - publicado em sua 3ª edição no ano de 2012 -, e* foi feita por Augusto de Campos a partir do poema "1(a", que está contido no último livro de poemas de e.e. cummings, intitulado *95 poems*. A seguir, apresentam-se ambos os poemas para fins de análise.

l(a	so
le	(l
af	f
fa	o
ll	l)l
s)	(ha
one	c
l	ai)
iness	itude

Os poemas estão grafados com a fonte "Times New Roman", reproduzindo os tipos de uma máquina de escrever, como a que foi utilizada para compor o poema original, em 1958. Além disso, o uso de tal fonte realça as características visuais propostas por cummings por ser uma fonte serifada. Dessa forma, número 1 e letra "*L"* se apresentam ao leitor de forma similar, causando uma ambiguidade que se desdobra na construção da semântica poética.

Esse poema, em sua forma original, está estruturado em duas partes: lido verticalmente, pode-se ver uma palavra fora dos parênteses e uma frase dentro dos parênteses que, juntas, somam 20 letras*: l(a le af fa ll s) one l i ness*. Em uma proposta de leitura, entrevê-se a estrutura *(a leaf falls) loneliness*. A frase contida nos parênteses contém o mesmo número de caracteres que a palavra fora desses sinais de pontuação: l o n e l i n e s s = a l e a f f a l l s = 10 letras. Dessa forma, criam-se homologias entre a solidão e a folha que está caindo, tanto no plano visual quanto no discursivo-lógico, uma vez que os parênteses marcam um aposto, função sintática que marca um termo co-referente ao seu antecedente.

Ao analisar a versão em português, percebe-se que o modo como o tradutor organizou o poema permitiu que fossem preservados alguns aspectos visuais e semânticos presentes na obra original. É possível ver que a versão brasileira foi transcriada, também, a partir de uma palavra e uma frase, somando 16 letras e 1 número, ou seja, quatro letras a menos do que a obra em inglês. Há ainda outras diferenças acerca da forma visual, visto que, além de reduzir o número de letras, Campos optou por apresentar a frase "quebrada" por dois blocos entre parênteses, o que horizontalmente se leria *so (l f o l)l (ha c ai) itude*; ou, na proposta de análise que aqui ensejamos: *solitude (1 fol) (lha cai)*. Assim, o tradutor, ao perder em igualdade de estrutura, ganha em compensação igualdade semântica, seguindo o mesmo padrão de cummings ao igualar quantitativamente os caracteres da folha que cai e do sentimento de solidão: s o l i t u d e = f o l h a c a i = 8 letras. Além disso, há a possibilidade de o tradutor ter adicionado dois parênteses a mais como estratégia para dividir o poema em 5 estrofes, tal qual o original, deixando ainda a estrofe do meio com duas letras "L" para reforçar a semelhança visual entre os textos.

Mesmo com uma quantidade reduzida de vocábulos, e.e.cummings e Augusto de Campos conseguem apresentar nos poemas uma imagem marcada visualmente pela ideia de solidão, independentemente do significado das palavras *loneliness* e *solitude.* A configuração dos poemas, na vertical, remete o leitor ao movimento de uma folha caindo solitária, ato físico que materializa o conceito abstrato de solidão. Ademais, tanto autor quanto tradutor insinuam nos títulos dos poemas a solidão que está prestes a ser apresentada: a primeira letra "L", no poema original, ao ser escrita em sua forma minúscula, deixa ambíguo para o leitor se se trata realmente de uma letra ou se do numeral 1, número que poderia representar a falta de uma companhia. Do mesmo modo, a sílaba "so", na tradução, remete o leitor brasileiro ao adjetivo "só". Outrossim, percebe-se a presença do artigo indefinido "a" no título da obra original, intensificando a ideia do isolamento projetada pela letra-número "1". Isso é corroborado pela tradução de Campos, que substitui o artigo indefinido "uma" na língua portuguesa pelo numeral, usando da múltipla possibilidade de leitura desse mesmo caractere.

O efeito de isolamento no texto original é reforçado, ainda, pelo recorte que cummings faz, deixando na penúltima linha a palavra "one", seguida da letra-numeral "1". Além disso, ao unir as três últimas linhas do poema, forma-se a palavra "oneliness", que em uma tradução livre significa o estado de estar em unicidade.

Toda a estrutura é encerrada, em ambos os poemas, pelos parênteses que simbolizam tanto o balanço da queda da folha, por causa dos aspectos físicos dos sinais de pontuação, quanto o fim da queda, por estarem bem próximos da última sentença que representa o fim do poema e, possivelmente, o fim da solidão.

Considerações finais

Na tradução transcriadora, busca-se corresponder ao original em relação às suas características fônicas, sintáticas e semânticas mais importantes, sempre num processo de negociação. A exposição da estética tradutória de Augusto de Campos aplicada ao poema de e.e.cummings analisado neste trabalho permite a conclusão de que a tradução dos irmãos Campos privilegia os aspectos visuais que são explicitados nos poemas de e.e.cummings.

Não existe, nessa proposta, uma intenção puramente educacional, já que não se pretende uma tradução que dê apenas para conhecer o conteúdo do texto original. Trata-se de uma verdadeira transformação do texto traduzido em relação ao original, a partir de uma

leitura preocupada em detectar e traduzir não apenas o conteúdo, mas a estrutura e a informação estética da obra.

Assim sendo, a proposta tradutória de Augusto de Campos aplicada ao poema "1(a", de e.e.cummings, vai, sim, ao encontro da sua estética da transcriação no que tange à observação dos aspectos formais, principalmente os visuais, no poema analisado. Ou seja, é necessário se desprender da tentativa de interpretar "1(a" como um texto linear comum, visto que o poema do autor norte-americano se estrutura de modo não linear e tem seu sentido construído pelo conjunto do texto: forma e conteúdo.

É por isso que no processo transcriador a obra é recriada, desmontada e remontada em outra língua. Uma tradução literal do sentido não recriaria um texto criativo e poético, uma vez que esse tipo de poema seria considerado impossível de se traduzir. É por esse motivo que se faz necessária a recriação do texto, conforme propõe Haroldo de Campos.

Referências

CAMPOS, Augusto de. A Poesia que faço é a de um artesão: depoimento. [Junho, 1986]. São Paulo: **Revista Artes São Paulo**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Vasconcelos.

____. Em busca da "alma" e da "forma": depoimento. [6 de Outubro, 2008]. São Leopoldo: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 276, ano VIII. Entrevista concedida a André Dick.

CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

____. **Metalinguagem & outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CUMMINGS, Edward Estlin. **95 poems**. New York: Harcourt Brace and Co, 1958

CUMMINGS, Edward Estlin. **Poem(a)s**. Tradução de Augusto de Campos. 3ª edição revista. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

VESTÍGIOS IDENTITÁRIOS EM TRÊS CENÁRIOS DICKEANOS

Iouchabel Sarratchara de Fatima FALCÃO[67]
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise da construção identitária figurada na literatura produzida em Mato Grosso, tendo por *corpus* o romance *Cerimônias do Sertão*, do autor mato-grossense Ricardo Guilherme Dicke. A escolha resulta da arquitetura textual que apresenta elementos, como espaço, tempo e personagens, que possibilitam o levantamento de alguns dos fatores que constituem o processo de formação da identidade tanto literária quanto cultural do espaço mato-grossense. Com isso, propõe-

[67] Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – UFMT, com o apoio de bolsa integral financiada pela Fundação CAPES, processo 23108.139006/2016-49.

se também a análise da influência dos aspectos históricos e culturais dos quais os elementos de composição narrativos se nutrem para formar uma representação da rede, tecida a nós e retalhos, onde é embalada a cultura local. Estas reflexões são, na narrativa, muitas vezes marcadas pela invasão da expansão geográfica, pela globalização e pela modernidade e seus encantos. A importância de estudos como este se concretiza quando se põe em questão a necessidade de discutir a representatividade de Mato Grosso em âmbito nacional, fazendo-se assim indispensável o resgate dos emblemas culturais locais, dentre os quais está a literatura.

PALVRAS-CHAVE: Literatura; Representação identitária; Ricardo Guilherme Dicke.

ABSTRACT: The objective of this work is to present an analysis of the identity construction figured in the literature produced in Mato Grosso, having as corpus the novel Cerimônias do Sertão, by Mato Grosso author Ricardo Guilherme Dicke. The choice results from the textual architecture that presents elements, such as space, time and characters, that allow the survey of some of the factors that constitute the process of formation of literary and cultural identity of the Mato Grosso space. Thus, it is also proposed the analysis of the influence of historical and cultural aspects from which the elements of narrative composition nourish themselves to form a representation of the network, woven to us and flaps, where the local culture is packaged. These reflections are, in the narrative, often marked by the invasion of geographical expansion, by globalization and modernity and its charms. The importance of studies such as this comes to light when the need to discuss the representativity of Mato Grosso at the national level is questioned, thus making it necessary to rescue the local cultural emblems, among which is literature.

KEYWORDS: Literature; Identity Representations; Ricardo Guilherme Dicke.

Introdução

Bosi (2010, p. 385), ao construir um percurso interpretativo da formação do povo e do país, afirma a possibilidade de análise que continua a suscitar dos resgates feitos dos processos materiais e simbólicos feitos pelos poetas, narradores e ensaístas que buscam algum *sentido* (grifo do autor) na composição de nossa história, apresentada, hoje, numa formação múltipla e mestiça, visto que é assim "o nosso processo cultural, que vai da constituição de uma língua, *o português brasileiro*, à coexistência, ora ingrata, ora pacífica, de costumes, crenças, valores e expressões poéticas e lúdicas."

O autor inicia seu percurso pelas marcas que os fenômenos deixam no corpo da linguagem. Através de análise etimológica, apresenta o processo de transformação do radical latino *colo* até a imagem contemporânea da palavra *colonização*, e diz:

> A colonização é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do *colo*: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais. Mas os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operação econômica; são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer. Mortos bifrontes, é bem verdade: servem de aguilhão ou de escudo nas lutas ferozes do cotidiano, mas podem intervir no teatro dos crimes com vozes doridas de censura e remorso. (p.15)

Na composição dialética, que restaura os elementos do passado para compreender algum sentido do presente, a colonização se atualiza conforme a sua realidade histórica, mas não abandona o seu suporte simbólico enraizado nas ideias de ocupação, exploração e submissão.

As marcas – reais ou simbólicas – da colonização do Estado de Mato Grosso são visíveis nos elementos de representação cultural local em que se encaixa a literatura. Na produção dickeana, essas marcas estendem-se desde o momento de expansão, quando o Estado sofreu a invasão colonizadora durante a atuação do projeto "Marcha para o oeste" dirigido pelo governo Getúlio Vargas no período do Estado Novo, até a contemporaneidade, configurando assim um campo onde atuam as nuances que, mesmo ainda jovem, simbolizam uma identidade.

Identidade esta que apresenta um constante e ativo processo de construção que verte da condição cultural do Estado e da velocidade com que o avanço colonizador ainda está atuando. Por ser múltipla, híbrida e fragmentada, a cultura local encontra dificuldades em se autoafirmar e isso atinge os canais de produção literária quando esta resgata os elementos simbólicos que representa o local.

Leite (2005, p.235) apresenta uma análise de uma formação, portanto, autoafirmativa, da literatura produzida em Mato Grosso e ressalta que uma identidade, questão primordial no processo de formação literária, "é sempre uma construção que se engendra na relação do olhar especular do reconhecimento do eu mesmo com o outro". Diante da multiplicidade de olhares que predomina na configuração identitária do Estado, a literatura é uma fonte de elementos de onde é possível particularizar símbolos que figuram o eu e o outro, possibilitando, assim, um reconhecimento.

Pensando na literatura enquanto sistema simbólico e representativo da região, o autor conclui que:

> o jogo amplo entre o que inventamos que somos e o que inventamos que queremos ser está posto na essência da produção literária chamada regional e no embate das forças para sua legitimação. Trata-se, nos vários aspectos, de uma literatura que é reconhecida e se reconhece enquanto mato-grossense, ou de Mato Grosso, e se identifica como um dos elementos definidores de uma região. O que não se pode esquecer é que a região, as identidades e a cultura estão sempre no fluxo de criação, elaboração e disputa. (p. 253)

A análise desses pontos é relevante para a presente proposta primeiro pelo Estado ser o espaço e o ambiente de atuação de Ricardo Guilherme Dicke enquanto sujeito social e sujeito autor[68], e segundo por estas questões se fazerem presente em sua ficção, ou seja, no processo constitutivo de perfis identitário, embora fragmentados, mas que particulariza o indivíduo como mato-grossense.

Se há uma constante que envolve um fluxo de criação, elaboração e disputa, é necessário destacar a relação estabelecida entre a literatura e a sociedade, visto que a conexão entre as duas, neste contexto, é indispensável. Candido (2000, p.47-8) nos apresenta uma definição de arte que conecta as duas áreas:

> A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimento. Nela se combinam um

[68] Assume-se, aqui, a concepção dos termos enquanto ideia do indivíduo atuante na sociedade e do escritor que expressa sua visão de mundo utilizando de recursos formais de composição.

> elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar.

Diante disso, é possível analisar que esses processos de "transposição" e "vinculação" ao real, apoiados nas questões naturais e sociais do meio de produção da narrativa, são como os tijolos de uma construção que configura o externo, e é na "gratuidade" que se constrói o reconhecimento. No texto dickeano, a conexão desses aspectos parte da "estilização formal" que destaca as peculiaridades da escrita de Ricardo Guilherme Dicke mediante aos elementos de composição por ele utilizados.

Candido elenca também os fatores socioculturais que estimulam a produção artística projetados na ordem: 1- A posição do artista; 2- A configuração da obra; 3- O público. A ordem, porém, não é imposta, uma vez que estão intimamente interligadas, e destaca: "Escrever é propiciar a manifestação alheia, em que a nossa imagem se revela a nós mesmos." (2000, p. 69)

À narrativa dickeana conectam-se estas características quando é possível localizar no texto ficcional ações equivalentes, como reflexões sobre a importância da Arte e da Beleza feita pelos personagens; processos de composição dentro do corpo do texto com a presença da metalinguagem; a crítica à influência midiática e à supervalorização da cultura de massa; a autocrítica que resulta da análise destes fatores, gerando, na maioria das vezes, pensamentos negativos.

Tudo isso deixa marcas no texto do que Bosi (2010, p. 337) aborda como "desenraizamento" e "desencantamento", atitude própria da *cultura criadora individualizada* e consequentes "dos sistemas de classe e do consumismo que marcam a vida de relação em nosso país".

Considerando os aspectos socioculturais e os fatores que envolvem, principalmente, a posição do artista, é sensível a conexão que há entre a ficção e a biografia do autor, o que remete a presença do que Booth (apud CARVALHO, 2012, p. 35-6) define como "autor implícito", ou seja, o "*segundo-ser* do autor", em que o autor "deve ser vivo como o personagem" construindo a "imagem que cria de si próprio" mascarada atrás de uma voz narrativa que o representa.

Na narrativa dickeana, seu processo de construção direciona-se à reflexão da estilística que une vozes diversas, como uma plurivocalidade, em que é possível localizar um posicionamento próprio do autor na figura dos personagens e influenciam diretamente na estrutura do enredo. Bremond (1971, p. 109) apresenta uma análise técnica de narração dividida em dois níveis de organização:

> a) elas refletem as contrições lógicas que toda série de acontecimentos ordenada sob a forma de narrativa deve respeitar sob pena de ser ininteligível; b) elas acrescentam a estas contrições, válidas para todas as narrativas, as convenções de seu universo particular, característico de uma cultura, de uma época, de um gênero literário, do estilo de um narrador ou, no limite, apenas desta narrativa mesma.

O mesmo autor pontua, também, que toda narrativa segue um ciclo discursivo integrando uma sucessão de acontecimentos de interesse humano através dos quais aqueles tomam significação e se organizam numa série temporal estruturada (idem, p.113).

Quando se trata de voz e estrutura narrativas no texto dickeano do *corpus* de análise aqui utilizado, fica evidente a marca de um sistema complexo de encadeamento e

sequência. Isso acontece devido aos recursos estilísticos que, por muitas vezes, formam teias que predem o leitor e o percurso de análise, como fluxos de consciência constantes, uso de discurso indireto livre, interlocuções em passagens do texto em 2ª pessoa e, um dos traços mais marcantes, a conexões de tramas e até mesmo enredos que, a princípio, parecem não ter ligação alguma, uma vez que apresentam espaços, personagens e conflitos divergentes, mas que, de alguma forma, em algum ponto, se convergem e formam uma estrutura única e cíclica. Nesta conexão, é possível efetuar uma abordagem dos elementos narrativos e das características que comungam com os aspectos externos à obra, em que se localizem as idiossincrasias representativas à cultura local e a identificação pessoal através do exercício de alteridade.

Para discutir alteridade e identidade, além dos aspectos literários, outros pontos referenciais devem ser desenvolvidos, como as questões culturais presentes na configuração do texto. Por *cultura*, utiliza-se, aqui o conceito de Geertz (2008, p.8):

> A cultura, esse documento de atuação, é portanto pública, [...] Embora uma ideação, não existe na cabeça de alguém; embora não-física, não é uma identidade oculta. O debate interminável, porque não-terminável, dentro da antropologia, sobre se a cultura é "subjetiva" ou "objetiva", [...] é concebido de forma errônea. [...] O que devemos indagar é qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através de sua agência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho.

Os fenômenos culturais na literatura refletem o movimento de troca, aquisição e segregação social que influenciam diretamente na construção narrativa, que retrata, com o auxílio de dimensões estéticas, a visão de mundo recorrente no processo de transmissão cultural. Segue-se assim um trajeto para investigar a importância dos aspectos no projeto de colonização do Estado até a contemporaneidade, presentes, portanto, nos perfis identitário local.

A questão identitária parte dos estudos de Hall (2006, p.7) que aborda a problemática da chamada "crise de identidade" resultante das estruturas e processos centrais das sociedades modernas que fragmentaram a visão até então tida de sujeito unificado, gerando novas identidades e, como o autor pontua, fragmentando o indivíduo moderno.

Para isso, Hall aborda os fatores que impulsionam esta fragmentação que, aqui, são muito importantes, como a globalização e a modernidade tardia, pois são processos intrínsecos à formação de Mato Grosso que sofreu a invasão colonizadora durante a atuação do projeto "Marcha para o oeste" dirigido pelo governo Getúlio Vargas no período do Estado Novo.

Há, na narrativa dickeana do *corpus* de análise, fortes referências a esses processos que sensibilizam os personagens diante das alterações sofridas no espaço que atingem diretamente o indivíduo. Isso gera uma relação de dependência com outros fatores e promove um sentimento de frustração, de deslocamento, de impotência, de indiferença, que pode ser representado na abordagem identitária.

Outros elementos recorrentes na narrativa conduzem os estudos para a dimensão que certas temáticas atingem e que se destacam pela sua abrangência de caráter universal, como o Existencialismo, a mitologia, a música e a própria literatura, que chamam a atenção pelo local de enunciação. Isso acontece pelas referências citadas e pela erudição presente na composição textual que mescla a linguagem culta e popular, imprimindo as marcas do homem interiorano em discursos filosóficos carregados de questionamentos

humanos que vão da moral das fábulas à magia dos contos de fadas, de Homero a Shakespeare, da Grécia ao Mato Grosso.

Tantas viagens ultrapassam os limites geográficos quando se considera o isolamento real no qual os personagens estão inseridos, o que não impossibilita o passeio por diversos lugares, eras e histórias que dinamizam os elementos que influenciam na visão do indivíduo mato-grossense não só diante de sua representação local como de sua identidade composta de fragmentos múltiplos.

Três cenários além da fronteira geográfica

Na narrativa construída em *Cerimônias do Sertão* são articulados espaços que deslizam entre o concreto e o incorpóreo em vertigens metafóricas que impossibilitam a identificação de limites. Isso acontece estruturalmente quando personagens e cenários são distribuídos no que se apresenta, no início do enunciado, de forma aleatória na organização dos capítulos, mas que ao final se encontram e permitem uma abordagem interpretativa que abrange o que há em comum entre eles. Para exemplificar e analisar este recurso, dar-se destaque, aqui, a três vozes que ocupam três locais de enunciação distintos.

O texto inicia no ambiente atribuído e construído por Frutuoso Celidônio, um professor de Filosofia desempregado que vê a si ilhado pelas chuvas ininterruptas numa vila em Aguassu. A queda das pontes que ligam a vila às estradas impossibilita a saída do local e este abriga os pensamentos e questionamentos do personagem que se tornam ilimitados às raias do "intestino do grosso do mundo, não havia nem luz elétrica, nem banheiros, nem encanações de água, nem nada [...] o oco do mundo" (DICKE, 2011, p. 05).

Na figura de Celidônio encadeiam-se os elementos que compõem o quadro de investigação identitária tanto dos perfis locais quanto da posição do homem contemporâneo em relação ao mundo, devido ao fato de sua voz ser o canal de onde as conexões entre o local e o global se manifestam através dos contatos diretos e indiretos que a narrativa estabelece. Diante disso, é perceptível o movimento de particularização que, ao mesmo tempo, expande para uma dimensão em que qualquer definição se dissipa no que une a todos como humanos, conforme exemplifica o trecho seguinte retirado de um diálogo entre Frutuoso e o seu Tio Manuel:

> E o pai voltou para a casa e contou a um lavrador daqui. Este foi lá e pediu ao homem que fizesse com ele o mesmo trato. Fizeram, e não acharam nada. Discutiram e o outro lhe deu um tiro na perna; foi disso que ficou manco duma perna, aquele turco.
> - Turco?
> - Meio turco ou quase turco, entre turcos e turquesas; persas, entre persas, persianas, e percepções, essas coisas geográficas que meio não se entende ou que vem a ser tudo a mesma coisa, *porque homem é homem, onde nasce não tem importância.* (DICKE, 2011, p. 141, grifos meus)

A posição que ocupa a reflexão do personagem se caracteriza pela potencialidade que determina aquilo que há de único a todos: a humanidade. Assim, a quebra das fronteiras geográficas também acontece quando, através dos elementos de recursos da linguagem, imagens são construída em ideias como "*quase* turco", "entre persas, *persianas, e percepções"*. O que essas palavras na transposição figurativa sugerem vão do "não ser" presente em "quase", que impossibilita uma crença na descendência do personagem, à subjetivação do sujeito, que se materializa em "persianas e percepções".

Esses aspectos linguísticos são importantes no que condiz a análise dos elementos de composição identitários, uma vez que a posição de elocução do sujeito assume uma visão individual perante ao que se apresenta como uma janela protegida por persianas, o que dificulta o contato direto como o outro limitado ao que se absorve enquanto percepção. A sentença "homem é homem, onde nasce não tem importância", além de posicionar o ser humano em condição de igualdade, nega o espaço geográfico como determinante e permite a identificação do "eu" com a diferença que lhe é imposta, proporcionando, assim, um exercício de alteridade.

Outro personagem que permeia pela narrativa é o andarilho João Ferragem que carrega em seu nome a dureza do ferro que suporta os limites da condição humana em suas viagens constantes, sem rumo e sem dinheiro, porém, rica em questionamentos humanos influenciados pelo meio que o constitui. No geral, o que está mais presente nos pensamentos de João é o caminho, impossibilitando, assim, a determinação de uma local fixo, o que atinge diretamente qualquer atuação determinante: "Como aparece gente por essas estradas que some! Ninguém sabe de onde vem nem para onde vai. Só Deus. Também, para que saber para onde vão e de onde vêm? *São formigas e formigas não perguntam nada*" (DICKE, 2011, p. 13, grifos meus).

A metáfora construída nas orações em destaque apresenta o emblema do movimento que, diferente do contato que possibilita a troca do conhecimento, aumenta o alcance da diversidade que o personagem aprecia apenas como paisagem. Na imagem das "estradas" estão unidas as palavras do campo humano em "gente" com do campo animal em "formigas", cujo resultado sugere uma busca pela apropriação de espaço por grupos que não se comunicam e que constroem seu habitar em pequenas colônias. O questionamento negado na sentença "Ninguém sabe de onde vem nem para onde vai", junto com a metáfora que inicia o parágrafo, agrega em si a barreira que a falta de conhecimento erige e que impede o contato humano, transformando-o em combustível de progresso pela sua capacidade braçal.

Diante disso, o espaço é novamente responsável pela imagem de uma sabedoria que podemos chamar de "extra-humana", uma vez que o ambiente é uma elemento de posição externa ao homem e que, neste texto dickeano, personifica-se na figura do Sertão, conforme exemplifica o seguinte trecho:

> Ah, o Sertão é onde se luta contra a civilização, mas quem preservará o Sertão? Há certos homens misteriosos, cujo o grande mistério crescente é grande porque é grande o Sertão: e o Sertão vem de onde, nasce aonde, vai para onde, carcome os pontos cardeais na sua rosa rosácea de fontes e nascentes? Eu não sei de mim, diria que o Sertão é onde Deus se conserva mais puro, cada vez mais lídimo e prístino e límpido e nítido e lúcido, em estado latente de Deus. (DICKE, 2011, p.172)

O excerto apresenta uma reflexão atribuída a João Ferragem que, sendo conhecedor de muitos caminhos, aproxima o Sertão àquilo de mais puro. Diferente das formigas das estradas que atuam como mecanismos de apropriação e transformação, o espaço do Sertão é assemelhado a Deus como forma do perfeito. Ele é posto em conflito com a "civilização", o que aponta para questões históricas de Mato Grosso quando se reflete sobre a exploração colonizadora do Estado junto com a invasão tardia de elementos da modernidade e que também pode ser lido como uma reflexão sobre a dessacralização de um ambiente primitivo que carrega em si a aura de longos tempos:

> Se o homem da cidade conhece os fins, o homem do Sertão conhece os começos. Sertão é onde todos somos crianças, e onde a gente esquece a língua das serpentes e aprende o idioma dos passarinhos. Desconfio que existem muito mais coisas e belezas do que as que acho que existem. O que não se viu ainda: era o grande sonho. O sertão é a inocência. (DICKE, 2011, p. 175)

O que se observa durante todo texto e que este trecho exemplifica é que a nostalgia de tempos vistos como primordiais vê na construção do novo cenário dos espaços de atuação dos sujeitos uma destruição da conexão entre tudo que faz parte da natureza e que se construiu tenazmente sem considerar ambições futuras. Pensando na imensidão que relações como essas estabelecem com os mínimos elementos, os personagens sentem saudades dos tempos não vividos, do que é desconhecido e que, com a invasão modernizante, se perderá, isto é, o prazer inocente das pequenas descobertas das coisas essenciais, não apenas práticas.

Um outro e último dos cenários aqui propostos como análise se apresenta numa viagem ao passado e no resgate da figura bíblica do Rei Saul, que leva a narrativa a um tempo histórico em que se destacava as grandes batalhas e histórias de heróis de guerra. Porém, a abordagem tomada no texto transforma-o em um homem ordinário e vítima das conflitos existenciais humanos:

> Sou prisioneiro nos meus domínios, nos meus foros, nas minhas comarcas e suseranias, nos feudos dos quais sou donatário por extensão divina. É isso o que dá ter domínios que se estendem a léguas e léguas confinando sempre com todos os horizontes. Nem meu pai, nem meu avô, nem meu tataravô sabia até aonde se estendia suas terras e propriedades, seus domínios, onde, quanto mais se andava mais se tinha que andar, incessantemente ... Uma capitania toda, quase todo um Estado, um grande donatário ancestral... Segundo minha árvore genealógica, provenho do rei Saul, príncipe de Israel, patriarca hebreu, profeta do Senhor... (DICKE, 2011, p. 55)

Há um movimento construído por esse personagem quando ele é projetado no espaço e no tempo para o passado e, a partir disso, constituir-se, em discurso, da mesma forma que os outros personagens. O que se destaca é como os pensamentos de cada um são influenciados pelo meio que os cerca ao mesmo tempo em que compartilham de questões humanas que os interligam. No caso do Rei Saul, seu ícone identitário que se acentua em diferença é o seu porte de riquezas materiais que se edifica por meio de seus títulos de nobreza e no seu poder de influência religiosa.

O interessante jogo que se articula em torno dele destaca a incerteza da precisão de sua existência que Saul tenta remontar através da extensão de suas terras e de sua árvore genealógica, o que caracteriza uma busca pelos traços identitário que o integra. Em termos de recurso narrativo, o resgate de uma figura histórica, que no campo da ficção põe sob suspeita certos critérios de autenticidade, é utilizado como uma figura representativa constituinte da história de um povo:

> Que importa que me chamem de cristão-novo, como eles dizem no seu jargão cristão, aportado aqui com os primeiros colonizadores, entre ladrões e desterrados, bandidos e justiçados, se trouxemos progresso definitivo a esta terra, que, se não fôssemos nós, seria propriedade de renegados e de bandidos piores, de exilados e condenados, como todos o são, em suma, em última instância, de gente que mereceria morrer

> enforcada e servir para a fabricação de homúnculos e mandrágoras? *Não fôssemos nós, isto seria colônia holandesa ou inglesa, espanhola ou francesa*. (ibidem, grifos meus)

A projeção ao passado integra o isolamento do Rei Saul e isso faz com que se aumente a antítese com aquilo que se estabelece enquanto futuro no que tange a imagem do progresso. É perceptivo o tom de justificativa empregado pelo Rei Saul que usa o seu poder de *status*, extensivo a léguas, para explicar a ação de dominação. Isso ocorre através da oração subordinada condicional introduzida por "se não fossemos nós" que acabar por construir a imagem daquele que salva através do progresso. O que merece destaque é a união dos elementos que sugerem a presença do que é medieval na identidade local contemporânea quando se combina a religião associada ao início da Era Cristã a colonização do Brasil, historicamente marcado muito mais à frente, como sugere o trecho em destaque.

O emblema colonizador se apresenta relacionado ao Rei e é mais um índice da projeção contrária que se transforma em caminho investigativo da identidade, ou seja, no limiar dos elementos de composição da narrativa, o cenário que Saul ocupa é construído como numa nova esfera independente das de Celidônio e João Ferragem cuja conexão se estabelece como uma digressão no fim do texto. Nesta tríade, o que se apresenta como novo nada mais é do que o retorno do que já existiu e aquilo que é primitivo e imemorial que instauram a nostalgia no homem contemporâneo contrasta com a visão do progresso presente no homem do passado.

Ligeiramente apresentados e cumprindo o projeto de coleta de alguns dos elementos de composição identitários é importante destacar que, dentro do jogo narrativo, há muitos outros personagens que se interagem entre si e que constituem cenários de plurivocalidade. A evocação ao futuro na voz de Rei Saul, a nostalgia do primitivo dos pensamentos de Celidônio e o espaço filmado no presente pelos olhos do andarilho João Ferragens retratam a união daquilo que é múltiplo na visão do homem contemporâneo que se vê como um produto de um processo agressivo de "a-re-trans-multi-inter-culturação"[69] e que tenta juntar seus cacos numa investigação interminável que constitui sua identidade.

Neste romance dickeano, nota-se essa multiplicidade de vozes que se interligam quando um personagem onipresente e inidentificável aparece num discurso em segunda pessoa, como no excerto:

> (Tu pensas: por que esse rei dom Saul não encontrou um professor de Filosofia ensimesmado num bar dos subúrbios, nos limites do perímetro urbano, onde dizem que começa o Sertão, rememorando andanças, pensando nos olhos de neblina de um velho que lhe contou a história que não termina nunca? Ou aquela mulher que sabes: onde a encontrarás? Num bar chamado Portal do Céu [...].) (DICKE, 2011, p. 93)

O bar Portal do Céu é um ponto de encontro do presente, do passado e do futuro, assim como de experiências míticas que misturam realidade e imaginação. Talvez a complexidade da narrativa impossibilite uma abordagem de análise precisa em tão pouco espaço. Em suma, o que os recursos de composição indicam neste trecho é a

[69] Cada um dos prefixos indica uma denominação diferente e abordada por diversas vertentes de estudos. A ênfase na expressão no presente contexto acontece apenas para destacar o que há de comum a todas as perspectivas, que é o fato de ocorrerem vários ou todos esses processos de hibridação durante qualquer processo colonizador. Como esta análise busca um recorte em algumas reflexões contemporâneas sobre o quadro identitário local, não cabe a ela a explanação de todos esses conceitos, o que não afeta o conhecimento de que há a presença delas na formação cultural do Estado de Mato Grosso.

impossibilidade de determinar quem são locutor e interlocutor. A interferência dos parêntese sugere um deslocamento que, tecnicamente, indica informações de pouca relevância, mas que, em *Cerimônias do Sertão*, confunde as vozes e, por consequência as personagens.

Nessa miscelânea, o "tu" deixa de ser preciso quando este resgata elementos que estão distribuídos por toda narrativa e que, a princípio, estão associados aos três personagens principais separadamente. Esse movimento se intensifica ao identificarmos questões de natureza biográfica em relação ao autor do romance, como o fato de Ricardo Guilherme Dicke ter sido professor de Filosofia, o que o aproxima da construção do personagem Frutuoso. Todos esses processos edificam a imagem da união que se constitui na diferença, gerando um ser imerso em subjetividade e que não se constitui em forma definida, mas sim no que condiz ao cerne da condição humana, ou seja, na expressão de um ser complexo que se quer aparecer em essência através da arte.

Um dos pontos de maior destaque que caracteriza a união em essência do ser humano que se expressa através do que meio apresenta são os questionamentos que os instrumentos do processo modernizante oferecem. Nestes momentos, as invasões colonizadora e modernizante do Estado de Mato Grosso, que ocorreram de forma tardia em relação à margem litorânea brasileira, se apresentam fora das formas positivistas comuns e abre espaço para os questionamentos que fazem parte de composição identitária local, ou seja, dos que vivenciam as mudanças progressistas no seu cotidiano:

> A sala, suas paredes tinham um único e contínuo ornamento: estavam forradas de ilustrações do progresso do país: eram páginas de revistas apresentando artistas famosos, retratos de beneméritos e gente ilustre, prospectos do Mobral e da Petrobrás, já que a tia Ibina era professora do Mobral, algumas paisagens, propaganda distribuída gentilmente pelo governo. Tudo trabalhos da avó; entusiasta inocente dos poderosos, dava importância para as visitas, os presentes, enchia os olhos com as coisas sumpimpas e grandes, de quem vinha ainda de mais longe, onde a aridez do sertão se locupletava com a rotina das paisagens, punha ilustração preponderante naquele lugar à margem dos esquecimentos das autoridades constituídas, onde o Diabo perdeu as cuecas. (DICKE, 2011, p. 235)

O distanciamento entre o local da voz e a imagem referencial do progresso interferem na visão do personagem. A imagem positivista que sugere a geração anterior na figura de tia Ibina é logo atingida pela postura crítica de quem recebe o resultado das projeções passadas cujas perspectivas futuristas se degradam nas paredes do presente aos olhos de quem vivencia o esquecimento e a exploração desmedida dos espaços. Assim, o distanciamento não se configura apenas geograficamente como também no tempo, quando se vende o discurso do progresso que é vivido apenas nas páginas de revistas que vendem a ilusão das melhorias.

Uma das principais características da expansão moderna e que se faz recorrente na escrita dickeana é o capitalismo. Ostentado como instrumento de poder e glória pelo Rei Saul, voz futurista vinda do passado, o dinheiro é tido como o elemento da discórdia e da incomunicabilidade pelos os outros personagens:

> Para onde vai tanto dinheiro, rico dinheiro, de onde vem? O que fazem com ele? Pobre dinheiro, rico dinheiro, lágrimas, sofrimento, rugas, velhice, cansaço, morte, e o riso frouxo dos grandes burgueses. Piscinas de notas de mil? O que será que os grandes fazem com tanto dinheiro? Esta é a Fenícia lendária? Que nada, é apenas Cuiabá, onde o sol nasce todos os dias a Oriente. Lojas e lojas, esta rua só tem lojas? Tecidos, panos, roupas, tudo o que se necessita para se viver neste séculos das luzes, para se livrar das lágrimas que não fecundam nada. Para quem tem casa, carro, interesses, luxos, supérfluos... Assim como os que vendiam legumes e cereais no mercado são japoneses, estes que vendem tecidos e roupas são turcos. Cada raça com seus monopólios. Os autóctones, que fazem? Parece que apenas compram, só isso lhes sobrou das fatias do mundo, arranjar dinheiro para comprar o essencial. (DICKE, 2011, p. 37)

Este trecho é descrito pelos olhos de João Ferragem cuja a voz se mesclar a do narrador no discurso indireto livre e se compõe por um mosaico onde os cacos do processo modernizante se aderem à superfície colonial sem se encaixar, movidos pela engrenagem do capital. Nele é possível identificar que a própria instância simbólico do objeto dinheiro – "pobre dinheiro, rico dinheiro" – é vista pela perspectiva da multiplicidade de formas consumidas de maneiras diversas de acordo com aquele que o manipula.

Assim, o quadro do progresso se constitui na desigualdade social que nas reflexões do personagem se expressa através do quadro que se compõem no espaço. Nota-se, então, um conflito entre o estrangeiro e o local, o que reforça a ideia de nostalgia do primitivo e também da injustiça sentida no corpo escrito diante da exploração do que foi tirado do autóctone, restando-lhe apenas a luta diária e subsistente pelo o que lhe foi repartido nas "fatias do mundo". Diante disso, o dinheiro é o divisor que paradoxalmente une os homens pela busca do que cada um acredita ser o essencial e que, mesmo pondo todas vozes narrativas sob patamar de formas de sobrevivência na contemporaneidade, não os eximem da culpa pela sua impotência, restando apenas a indignação.

Algumas considerações

A representação das identidades locais mato-grossenses possibilita um recorte investigativo na condição subjetiva do homem contemporâneo dentro dos cenários que o compõem, uma vez que os personagens principais recolhem na história fundamentos que expliquem o agora ao mesmo tempo que identifiquem, em si, vestígios de todo processo de evolução humana.

Como os cacos de um mosaico, o percurso pelas reflexões dos personagens dickeanos nesses três cenários mostra que a investigação identitária desenvolvida pelas suas experiências se depara sempre com o que é múltiplo e fragmentado, o que corresponde ao fenômeno social e filosoficamente pensados por Hall e os demais estudiosos. Dentro do objeto artístico, os retalhos que constituem esses seres incompletos são articulados através dos recursos técnicos que em *Cerimônias do Sertão* misturam as diferenças e acentuam a busca pelo o que há de essencialmente humano.

O texto invoca para a análise da invasão colonial totalizante que deixa as cicatrizes da ocupação agressiva e a retomada temporal põe em destaque a visão do homem contemporâneo diante do quadro que o constitui em espaço e consciência. Para isso, há uma inversão de posições em que o progresso, normalmente associado ao futuro, vira coisa

do passado e o colonizador, figurado por Rei Saul, demonstra seus modos medievais de dominação, principalmente pela seu poder de posse e de acumulação de bens capitais.

A crítica velada sugerida questiona os métodos de controle e submissão humanos utilizados há milênios que ainda hoje manipula os homens e que os transformam em produtos erigidos sobre o vale das diferenças sociais. Assim, o presente e o futuro que compõem os cenários de Celidônio e João Ferragem são exemplos de algumas das consequências da expansão colonizadora que proporciona a nostalgia dos tempos primitivos não vividos onde todos os elementos da natureza se harmonizam.

Na narrativa dickeana, entre outros fatores, nota-se que a voz é dada às instâncias representativas das camadas sociais comuns que cruzam as fronteiras geográficas: ao monopólio em Rei Saul, ao homem interiorano comum em Frutuoso e ao extremo marginalizado da sociedade no andarilho João Ferragem. No jogo de inversão proposto na narrativa, a subjetividade é predominante, o que permite a exposição da consciência humana da diferença e também coloca em cena o autor de forma ativa, quando há a presença de elementos externos autobiográficos que agregam autenticidade ao discurso de representação mato-grossense. Esta consciência também é marcada pela plurivocalidade que mistura todas as vozes, mesclando e destacando os fatores que as une.

Assim, o traço colonizador se faz presente no colonizado e as consequências do processo, vivido até então, se desnudam e se transformam. Diante da impotência do homem comum, a sua indignação perante o cenário atual que o representa se concretiza em arte que atua como instrumento de reivindicação e conscientização da invasão moderna que, ao mesmo tempo que traz melhoria, segrega a cultura local que se torna esquecida aos olhos externos, porém, lembrados por aqueles que os identificam em seu percurso histórico. No limiar entre o primitivo e o estrangeiro é onde se investiga os vestígios identitário.

Referências

BOSI, A. **Dialética da colonização.** 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, Roland et. al. **Análise estrutural da narrativa: seleção de ensaios da revista "Communications".** Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 1971.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CARVALHO, A. L. de C. **Foco narrativo e fluxo de consciência: questões de teoria literária.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DICKE, Ricardo Guilherme. **Cerimônias do Sertão.** Cuiabá: Carlini & Caniato, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** LTC Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. Rio de Janeiro,1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEITE, Mário Cezar Silva (org.). **Mapas da mina: estudos de literatura em Mato Grosso.** Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.