



I Encontro de Contadores de Histórias

"Contando e Recontando a literatura em
suas histórias"

Anais





I Encontro de Contadores de Histórias
Universidade Federal de Lavras



**Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Dalva de Souza Lobo
(Organização)**

I Encontro de Contadores de Histórias

"Contando e Recontando a literatura em
suas histórias"

Anais

1ª Edição

**Lavras
Edição NELLE/ LC
2017**



**Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria de Processos
Técnicos da Biblioteca Universitária da UFLA**

Número ISBN: 978-85-93875-01-4

Encontro de Contadores de Histórias (1. : 2017 : Lavras, MG)

Anais [do] I Encontro de contadores de histórias : contando e recontando a literatura em suas histórias / organização geral : Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Dalva de Souza Lobo. – Lavras : UFLA, 2017.

280 p. : il.

Bibliografias.

1. Contação de histórias. 2. Leitura literária. 3. Formação de leitores. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Lobo, Dalva de Souza. III.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93875-01-4



9 788593 875014



SUMÁRIO

1. Apresentação.....	06
2. Resumos: Comunicação oral.....	09
3. Eixo 1: Contação de histórias e leitura literária na Educação Básica.....	09
3.1 Anúncios publicitários e intertextualidade: os clássicos literários e a publicidade.....	09
3.2 Cinema e contação de história mediada por tecnologia: a polifonia na construção de uma personagem no documentário “Elena”.....	39
3.3 Entre livros e memórias de leitura: uma história do ensino de literatura infantil no sul Goiano.....	48
3.4 Projeto de leitura no Ensino Fundamental.....	60
3.5 Quando o livro conta o livro: A mediação inerente aos livros de artista e aos livros ilustrados infantis	69
3.6 A leitura literária na educação básica: possibilidades de articulação entre leitura e produção de texto.....	79
4. Eixo 2: Contação de histórias e leitura literária mediada por tecnologias.....	86
4.1 A contação de histórias mediada por tecnologias: contribuições para a formação do sujeito-leitor.....	86
4.2 A retextualização do gênero fábula para história em quadrinhos: uma análise do processo de recepção e de produção de textos.....	94
4.3 Contação de histórias e tecnologia: uma análise do cordel “A Moça que dançou depois de morta”.....	102
4.4 Entre o romance <i>Crime e Castigo</i> e o filme <i>Aquarius</i> : proposta de leitura intermediática a partir do conceito de Dialogismo.....	119
4.5 Filmfobia: ficção ou realidade: uma análise do sujeito-da-câmera à luz de Bakhtin.....	134
4.6 Gênero Cordel: uma leitura mediada pelas Tic.....	142
4.7 O romance do Pavão Misterioso: uma proposta de leitura literária mediada pelas Tic.....	151
4.8 Recriando e Contando Histórias: <i>Fanfictions</i> no ciberespaço.....	159
5. Eixo 3: Contação de histórias e leitura literária na formação docente.....	165



5.1 (Re)Contando e refratando Dostoiévski: entre a literatura, o cinema e o fazer na sala de aula.....	165
5.2 A Formação do leitor literário: um encontro entre sujeitos e metáforas.....	178
5.3 Formação de professores: o docente como mediador de leitura literária.....	188
5.4 Sobre o que se esconde por detrás do sobrenatural: uma perspectiva dialógica entre literatura oral e a outra literatura.....	195
5.5 Contação de histórias na Educação Básica: uma análise dos contos produzidos por alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	203
6. Eixo 4: Dramatização da leitura.....	212
6.1 Os Benefícios da dramatização literária na formação docente: formação estética e fruição.....	212
6.2 O Corpo na/da história: estudo sobre gestos e fotonarrativas.....	224
7. Pôsteres.....	233
7.1 Era uma vez uma história de assombração.....	233
7.2 O desenvolvimento das práticas de leitura e escrita com o gênero poema em sala de aula.....	238
7.3 O Gênero poema no trabalho de combate ao Bullying.....	246
7.4 Marcas deixadas pela fronteira de asfalto.....	251
7.5 A Contribuição da literatura na aprendizagem na educação infantil.....	258
7.6 Letramento literário e multimodalidade na formação do leitor.....	256
7.7 Uma história real: relação de autoria.....	275



Apresentação

O I Encontro de Contadores de Histórias, realizado entre os dias 18, 19 e 20 de abril de 2017, na Universidade Federal de Lavras, se concretiza a partir de um desejo de compartilhar a arte de contação de histórias no processo de formação inicial e continuada de profissionais da área da educação. Consideramos que a literatura e as histórias que ela conta e reconta encontram diferentes formas de mediação. Sejam impressas, oralizadas, encenadas pelo cinema ou pelo teatro, o fato é que elas afloram o imaginário e a percepção dos autores e a dos ouvintes/leitores. Em se tratando da contação de histórias, sua dimensão atrativa deriva primeiro, do encantamento oferecido pelo enredo, depois pelas ações leitoras que acompanham a performance do narrador – o ler ou contar, os gestos adotados durante a contação, o tom de voz, a vestimenta, o ambiente –, enfim, é notável o quanto o momento de contação de histórias pode ser desencadeador de uma experiência sensível de leitura.

Objetivo

O encontro reúne pesquisadores, professores e demais profissionais envolvidos com a literatura e com a contação de histórias para refletir sobre a relação dialógica e interativa que se estabelece antes, durante e após o desenvolvimento de atividades de leitura e de produção textual na perspectiva da oralidade, levando em conta a apreciação da narrativa encenada pela voz, pelo canto, pelo olhar e pelos gestos que configuram a contação de histórias, bem como a leitura das imagens/ilustrações presentes nos livros num movimento de expressividade da linguagem.

Período

18, 19 e 20 de abril de 2017

Local: Centro de Convenções - Universidade Federal de Lavras

Horário: das 19h00 às 21h00

Público Alvo

Alunos de Graduação
Alunos de Pós-graduação
Artistas Plásticos e do Teatro
Contadores de Histórias
Pesquisadores



Professores da Educação Básica
Professores Universitários

Organização

NELLE - Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita
NEPI - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Infâncias e Educação Infantil
GEPES - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos
FORPEDI - Grupo de Pesquisa sobre formação docente e prática pedagógica à luz da Psicologia da Educação e da Didática

Organização Geral

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Dalva de Souza Lobo

Comissão Organizadora

Ana Paula Coelho Silva – UFLA
Ana Elysa Bastos de Castro – UFLA
Adriana Priscilla Duarte de Melo – UFLA
Dalva de Souza Lobo – UFLA
Elisangela Brum Cardoso Xavier – UFLA
Erica Alves Barbosa Medeiros Tavares – UFLA
Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz – IFB
Francine de Paulo Martins Lima – UFLA
Giovanna Rodrigues Cabral – UFLA
Ilsa do Carmo Vieira Goulart – UFLA
Isabel Cristina Dornelas da Costa – UFLA
Josiley Francisco de Souza – UFMG
Kátia Batista Martins – UFLA
Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões – UFLA
Letícia Silva Ferreira – UFLA
Mariana Melo Costa – UFLA

Comissão Científica

Ms. Ana Paula Coelho Silva – UFLA
Dra. Andreia Rezende Garcia Reis – UFJF
Ms. Andrea Rodrigues Dalcin- UNICAMP
Ms. Adriana Priscilla Duarte de Melo – UFLA
Dr. Ângelo Constâncio Rodrigues – UFLA
Dr. Carlos Betlinski – UFLA
Dra. Célia Abicalil Belmiro – UFMG
Dra. Dalva de Souza Lobo



Dra. Débora Racy Soares – UFLA
Ms. Erica Alves Barbosa Medeiros Tavares – UFLA
Dra. Elaine das Graças Frade – UFLA
Ms. Elisângela Brum Cardoso Xavier – UFLA
Dra. Francine de Paulo Martins Lima – UFLA
Dra. Gladys A. Rocha – UFMG
Dra. Helena Maria Ferreira – UFLA
Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart – UFLA
Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade – UFMG
Dra. Jaqueline de Grammont – UFMG
Dr. Juliano Guerra – UFU
Ms. Kátia Batista Martins – UFLA
Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões – UFLA
Dra. Leiva de Figueiredo Leal – UFMG
Dra. Maria Aparecida Paiva – UFMG
Dra. Maria das Dores Soares Maziero – ALLE-AULA
Dra. Maria Lúcia Castanheira – UFMG
Dra. Mônica Batista – UFMG
Dra. Roberta Guimarães Franco de Faria Assis – UFLA
Dr. Rodrigo Garcia Barbosa – UFLA
Dra. Rosângela Branca do Carmo – UFSJ
Dra. Sílvia Aparecida Santos de Carvalho – ALLE-AULA
Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF

Agradecimentos

**Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPEMIG**





EIXO 1

Contação de histórias e leitura literária na educação básica

Comunicação Oral

ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS E INTERTEXTUALIDADE: OS CLÁSSICOS LITERÁRIOS E A PUBLICIDADE

Paula Silva Abreu¹

João Miller da Silva²

Introdução

A linguagem publicitária utiliza de diversos recursos para atingir e persuadir os leitores, garantindo que o objetivo comunicativo do gênero anúncio – de vender e oferecer produtos ou serviços – seja alcançado. Essa persuasão acontece pela utilização de diferentes estratégias tais como o uso do humor, as figuras de autoridade, as escalas argumentativas, os jargões e ditos populares, entre outros. Para esta pesquisa, foi selecionado o recurso da intertextualidade nos anúncios publicitários como objeto de estudo. Mas especificadamente a intertextualidade com a literatura.

A linguagem literária é provocativa do leitor e faz com que este se surpreenda, se divirta, se emocione e sobretudo permite que o leitor reflita sobre si mesmo e sobre o mundo, a partir disso, pode-se dizer que a literatura é capaz de levar à ação visto que pode proporcionar mudanças de convicções, de crenças e valores no sujeito e que passa a não só pensar sobre o mundo, mas também agir sobre ele.

Nesse universo literário estão inseridos os contos de fadas infantis: Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida e vários outros que fazem parte da vida das pessoas, sobretudo na infância, e contribuem para a formação dos indivíduos de maneiras diversas.

¹ Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: paula.silvaabreu@hotmail.com

² Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: joamiller@letras.ufla.br



Por causa disso, foram selecionados determinados anúncios publicitários das empresas: O Boticário, Ilha Bela, Sky e Banco Itaú, que fazem intertextualidade com os contos infantis para convencer o público alvo.

Assim, esse trabalho divide-se em uma parte com discussões sobre literatura, prazer estético, funções da literatura, o conceito de intertextualidade e as características do gênero anúncio publicitário que foram baseadas em autores como Campos-Toscano (2009), Cavalcanti (2014), Citelli (2002), Sandmann (2000), Koch, Bentes e Cavalcante (2012), Paulino; Walty e Cury (2005) entre outros.

A outra parte da pesquisa manteve foco na análise dos anúncios citados acima a fim de perceber a possível relação entre publicidade e literatura através da intertextualidade e como essa relação contribui para prender a atenção do público dos anúncios.

Os resultados apontam a utilização de histórias como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, etc. para contar essas histórias na perspectiva da publicidade. A intertextualidade se mostra uma ferramenta eficiente para a construção do efeito persuasivo visto que essas histórias representam, muitas vezes, memórias de momentos importantes da vida de diversas pessoas.

Esse trabalho busca sua justificativa na necessidade de aprofundamento dos estudos sobre o gênero anúncio publicitário, que circula cada vez mais na sociedade e sofre constantes mudanças advindas do surgimento das novas tecnologias. Além disso, a contação de histórias se mostra cada vez mais discutida como sendo útil para o desenvolvimento humano em diversos âmbitos. Um terceiro motivo para a realização dessa pesquisa firma-se na importância das discussões sobre leitura multimodal, prática linguística que exige habilidades de leitura e interpretação que vão além das que são necessárias para o entendimento de textos puramente verbais.

Literatura: prazer estético e sujeito leitor

A literatura organiza a linguagem de maneira que o pragmatismo fica em segundo plano. O que se prioriza no texto literário é o prazer estético tido como uma experiência individual que envolve não só as emoções, mas também a capacidade de reflexão do leitor, o que pode provocar diversas sensações como incômodo e desconforto, que vão além do divertimento. Para o crítico Hans Robert Jauss (1979),



A experiência estética não se esgota em um ver cognitivo (aisthesis) e em um reconhecimento perceptivo (anamnesis): o espectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (katharsis). (JAUSS, 1979, p. 86-87).

O prazer estético, para o autor, engloba três atividades primordiais: poiesis, aisthesis, katharsis. A primeira está relacionada à percepção do leitor como coautor de uma obra; a aisthesis diz respeito às novas percepções da realidade e a katharsis, que na citação acima o autor chama de cura, está ligada às transformações que o leitor sofre ao ter contato com o texto literário, as mudanças de convicções e de ações perante o mundo. Robson Rosseto (2010), pesquisador, explicita melhor essa discussão baseando-se em Jauss,

O prazer por meio da experiência estética permeia um acontecimento que deve provocar um deslumbramento, tirando o contemplador da percepção automatizadora ou habitual da normalidade do cotidiano e levar tal indivíduo para a dimensão estética (...). A experiência estética está mais ligada à reflexão do que propriamente ao prazer estético. Por exemplo, quando a obra traz uma inovação, algum tipo de novidade que nos obriga a rever o que já conhecíamos, dando-lhe uma nova organização. Um recompor de conhecimentos existentes que o artista faz, juntando coisas que não havíamos pensado, através do uso da imaginação, faz despertar no espectador uma nova postura frente ao mundo. (ROSSETO, 2010).

Rosseto (2010) defende ainda que essa habilidade de reflexão estética pode ser aprimorada à medida que a pessoa tem mais contato com a literatura e que passa a dominar as características dessa linguagem. Então, pode-se perceber que a recepção de um texto depende diretamente das visões de mundo e das capacidades de inferência do leitor e por isso torna-se possível a diversidade de interpretações de um mesmo texto a depender de quem o lê. Aqui pode se inserir as discussões acerca da subjetividade e de como esse processo pode ser entendido.

A subjetividade pode ser entendida como o espaço entre o indivíduo e o mundo social. Nessa perspectiva estão envolvidos: o imaginário, as singularidades do indivíduo



assim como as convicções e valores construídos a partir de interações sociais e culturais advindas de experiências em sociedade. No momento de leitura de um texto literário esses fatos influenciam nas formas de interpretação que cada indivíduo fará do texto lido. Andréa Portolomeos (2016) explica que,

A literatura pressupõe a produção, por parte dos leitores, de sentidos inovadores para o texto. É nessa proposição de sentidos inovadores, em que o imaginário atua, que se revela o potencial transgressor da leitura literária, pois o sentido produzido pelo leitor tem a ver com suas vontades mais íntimas, seus desejos e sua subjetividade, e não com normas nem valores que o regem e condicionam suas vontades mais íntimas, seus desejos e sua subjetividade, e não com normas nem valores que o regem e condicionam suas vontades em sociedade. Os gêneros chamados pragmáticos, por sua vez, requerem uma rápida decodificação, relacionada muito mais a valores subjetivos. (PORTOLOMEOS, 2016, p.57)

Nesse sentido, o texto literário, diferente de outros gêneros textuais, requer que o leitor se esforce de maneira diferente, que rompa com as atitudes de resistência a concepções comportamentais e linguísticas para que realmente aconteça uma mudança do estado das coisas.

Nessa perspectiva, a função da literatura se mostra relacionada à libertação do leitor da sua vida cotidiana e a condução deste a novas visões sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo. A literatura é a representação do real de maneira utópica, pois permite a criação de novas realidades. Funciona como um jogo com os signos que permite que as palavras ganhem novos significados e que a linguagem se distancie das formas rígidas de estruturação da língua.

Antônio Candido (2012) demonstra três funções que ele chama de funções humanizadoras da literatura: a psicológica, a formadora e a social.

A função psicológica da literatura é aquela de suprimir as necessidades do ser humano de fantasiar, o homem tem urgência diária por fantasias, que se referem a sentimentos, fatos, idealizações, paisagens, costumes, problemas humanos, etc. Segundo Candido (2012), a literatura é uma das mais ricas fontes de material para aguçar a imaginação e satisfazer essa necessidade humana.



A função formadora está relacionada às influências da literatura para a formação humana. Candido (2012) reconhece que,

Seja como for, a função educativa é muito mais complexa do que se pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apótese matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 2012, p.84)

As palavras do autor falam por si para mostrar que a literatura é ferramenta fundamental de formação do ser humano em diferentes esferas, mas não com receitas prontas de conduta, de certo e errado, e sim com uma linguagem que leva à reflexão, ao incômodo e que transporta o leitor de um estado de conformismo para atitudes concretas sobre o mundo.

Por último, a função social vem como a identificação do leitor, de seu universo e de suas experiências e sentimentos, na obra. É a função que possibilita ao ser humano enxergar nos textos as realidades que o cercam.

Porém, Antônio Candido (2012) assinala que de certa maneira essa identificação pode deixar o leitor alienado quando este não participa diretamente da realidade que está sendo apresentada e então cria impressões equivocadas sobre o tema de determinada obra literária. É como diz o autor, “o leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade”. (CANDIDO, 2012, p. 89).

Um dos textos literários que perpassaram diferentes épocas e culturas são os contos de fadas. Pode-se dizer que esse tipo de literatura é a que mais instiga a imaginação do ser humano, é criativa, mágica e funciona como ligação entre mundo real e mundo imaginário. Os contos de fadas – considerados como literatura para crianças – surgiram na Europa durante a Idade Média e desde então foram tomando proporções cada vez



maiores, por causa disso, muitas pessoas conhecem e apreciam as histórias mesmo após deixarem de serem crianças.

São várias as histórias de princesas indefesas, príncipes maravilhosos e aventuras emocionantes que fazem parte do mundo dos Contos de Fadas como Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, dentre outros. De acordo com Couto e Campos “a leitura dos contos de fadas é, portanto, um espaço não apenas de representação neutras, mas de enredos e lógicas, em que ao me representar eu me crio e ao me criar eu me represento”. (COUTO; CAMPOS, 2009, p. 3).

Nesse sentido, os Contos de Fadas favorecem o desenvolvimento da personalidade, são fundamentais para reflexões sobre valores e culturas e permitem que o sujeito saia de seu universo para ir além, contribuindo para a construção de conhecimentos.

Os contos de fadas atravessaram séculos, culturas, gerações e, na atualidade, estão presentes em várias releituras, estabelecendo um amplo diálogo intertextual, seja no cinema, na publicidade, na própria literatura. Assim, a próxima seção buscará discutir a intertextualidade como propriedade constitutiva dos textos que circulam socialmente.

O recurso da intertextualidade

A crescente produção e circulação de diversos textos, de diferentes assuntos e áreas de conhecimentos, ocasionada pelos avanços tecnológicos, que afetam principalmente os meios de comunicação, tem aumentado as inter-relações entre os dizeres. Nesse contexto, é fundamental desenvolver discussões acerca da intertextualidade e mais especificadamente, adiante, de como esse processo torna possível que literatura e linguagem publicitária se relacionem.

A intertextualidade é o diálogo entre textos, sejam eles verbais ou não verbais. A autora Mônica Magalhães Cavalcante (2012) afirma,

Em muitos textos, percebem-se indícios tangíveis de uma relação com outros, desde evidências tipográficas, que demarcam fronteiras bem específicas entre um dado texto e algum outro que esteja sendo evocado, até pistas mais sutis que conduzem o leitor à ligação intertextual por meio de inferências. (CAVALCANTE, 2012, p. 146)



Para Cavalcante (2012), existem diferentes níveis para a ocorrência de processos intertextuais nos textos. Nesse sentido, Koch e Elias (2010) apontam duas formas de intertextualidade entre textos: intertextualidade implícita e intertextualidade explícita.

A intertextualidade explícita ocorre quando há citação da fonte do intertexto, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas de textos de parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 93)

A intertextualidade explícita é mais fácil de ser identificada e exige menos produção de inferências por parte do leitor do que a intertextualidade implícita. Quando a referência ao texto base não é facilmente identificada, tem-se a intertextualidade implícita no texto. As autoras explicam que para construir sentido completo para textos com informações implícitas, o leitor tem que recorrer a conhecimentos de mundo adquiridos anteriormente.

O autor do texto, ao utilizar de outros textos implicitamente, espera que o interlocutor não só seja capaz de identificar o texto original como também possa perceber os efeitos ou as consequências das transformações dos antigos textos. Nas palavras exatas das autoras,

O autor, ao produzir seu texto recorrendo implicitamente a outro(s) texto(s), espera que o leitor não só identifique o texto origem como também – e principalmente – perceba o efeito de sentido provocado pelo deslocamento ou transformação de “velhos” textos e o propósito comunicacional dos novos textos constituídos. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 95).

Esse novo efeito de sentido provocado pelo deslocamento de um texto pode ser uma estratégia muito útil para diferentes intencionalidades de quem produz um texto, por conta disso, a intertextualidade como uma ferramenta persuasiva é o que será demonstrado de maneira mais clara mais a frente.

Paulino, Walty e Cury (2005) trazem uma discussão mais ampla sobre as formas como a intertextualidade acontece. De acordo com eles existem oito maneiras principais, são elas: epígrafe, citação, referência e alusão, paráfrase, paródia, pastiche e tradução.



A epígrafe, para os autores, está relacionada a recortes que se faz de um texto e que são transportados para outro texto, o que pode modificar tanto os dizeres originais quanto os que estão sendo produzidos. A citação é uma forma explícita de intertextualidade, em que uma parte de um texto é inserida em outra com marcação da fonte e de modo mais evidente. Referência pode ser entendida como a menção, por exemplo, de uma personagem de outra história no novo texto, enquanto a alusão, segundo Paulino, Walty e Cury (2005), “é um tipo de intertextualidade fraca, uma vez que se nota apenas uma leve menção a outro texto ou a um componente seu”.

Pode-se dar atenção as palavras dos autores para definir o processo de paráfrase,

Quando a recuperação de um texto por outro se faz de maneira dócil, isto é, retomando seu processo de construção em seus efeitos de sentido, dá-se a paráfrase. Também resumir ou recontar uma história é parafrazeá-la. Na verdade, a semiose cultural se compõe, predominantemente, de processos parafrásticos, visto que os sentidos e os mecanismos de linguagem tendem a repetir-se e cristalizar-se numa operação de natureza ideológica. Por outro lado, como a pura repetição não existe, mesmo o processo parafrástico provoca lentamente transformações, que se vão acumulando, a ponto de chegar a versões bem diferentes. (PAULINO; WALTY; CURY, 2005, p. 30).

Diferente da paráfrase – que se constitui dessa apropriação de outros textos para a tessitura de novos preservando essências e podendo até apresentar certa “admiração” – a paródia diz respeito à apropriação de outros dizeres com o objetivo de desconstruir o que foi dito, seja discretamente ou explicitamente.

Já a pastiche é um processo que tem alguns fatores em comum com a paródia, mas difere em alguns aspectos como: a não retomada a certos textos e sim a gêneros como um todo e a ausência do tom de ironia presente na paródia, de acordo com os autores. Por último tem-se a tradução, que não se trata apenas de transcrição de um texto para outro, e sim de um “refazer” de um texto, que em determinados momentos, permite até mesmo a inserção de outros textos.

O termo intertextualidade foi utilizado em 1966 por Julia Kristeva, que tomava o conceito como recurso da área da literatura. Essa discussão foi sendo ampliada a partir de Bakhtin e o dialogismo. A partir disso, segundo Tania Franco Carvalhal (2006), uma obra não tem todo o significado em si, mas absorve partes importantes de diferentes textos com



que dialoga. A autora ainda afirma que esse diálogo também acontece entre o autor, o leitor e o contexto de produção e circulação. Carvalhal (2006) ainda considera,

A intertextualidade, como propriedade descrita, passou a significar um procedimento indispensável à investigação das relações entre os diversos textos. Tornou-se chave para a leitura e um modo de problematizá-la. Como sinônimo das relações que um texto mantém com um *corpus* textual pré ou coexistente, a intertextualidade passou a orientar a interpretação, que não pode mais desconhecer os desdobramentos de significados e vai entrelaçá-los como a própria origem etimológica da palavra esclarece: *texere*, isto é, tecer, tramar. (CARVALHAL, 2006, p.128) (grifos da autora).

Ou seja, um texto em que o recurso intertextual está presente promove constantes resgates à memória do leitor, que precisa ligar conhecimentos que já tem a novos ditos a que tem contato. Como a autora aponta, a intertextualidade orienta a interpretação, por isso pode-se pensar que o sentido de um texto pode ficar comprometido pelas inferências que o leitor consegue ou não perceber.

Nessa perspectiva, deseja-se refletir como a intertextualidade pode colaborar para o discurso publicitário e para a necessidade desse discurso do apelo à persuasão. Instigar a mente do público alvo a retomar textos e conhecimentos que foram significativos em determinados momentos de sua vida pode ser uma estratégia eficaz para vender um produto ou serviço.

Anúncio publicitário, intertextualidade e literatura

Como já foi discutido em diversos campos do estudo da língua, falar já é, de certa forma, impor. No discurso publicitário o peso dessa imposição se dá na necessidade de vender. Por esse objetivo principal, os publicitários utilizam de recursos linguísticos-discursivos que permitem o exercício da persuasão – argumentação que vai muito além do convencimento, abrange uma transmissão de “certezas” que leva o público alvo não apenas a acreditar no que está sendo dito, mas a desejar ou achar que precisa do produto ou serviço que está sendo oferecido.

Fred Tavares (2006) define a publicidade como,



Uma mensagem paga veiculada nos meios de comunicação (mídia) com objetivo de se vender um produto ou serviço, sob a forma de uma marca comercial, para um público-alvo (consumidor) utilizando-se recursos lingüísticos e estilísticos de ordenação, persuasão e sedução através de apelos racionais e emocionais. (TAVARES, 2006, p. 119).

Tavares (2006, p.120) explica que a publicidade pode ser entendida como representação de ideologias e crenças de uma sociedade em determinada época, para ele, está impregnado, atualmente, a ideia de que para “ser” é preciso “ter”. Nesse sentido, as pessoas consomem o que o discurso publicitário defende como certo, ao mesmo tempo em que esse discurso se alimenta de valores e desejos da própria comunidade em que se insere. Nas palavras do autor, a publicidade age sobre o social, sobre sonhos e desejos humanos individuais e coletivos.

Uma forma eficiente para que isso ocorra é o uso da intertextualidade, em que o resgate de conhecimentos anteriores do leitor faz com que a ideia dos anúncios atinja mais facilmente o público. Sobre isso, Fred Tavares (2006) exprime que “a presença da intertextualidade manifesta se nota pelo uso de metáforas em geral, expressões populares, letras de música, apropriação de frases ou palavras ditas por personalidades como apelos discursivos que entram na mente dos indivíduos” (TAVARES, 2006). Esse fato desencadeia no consumidor uma necessidade de aceitação e identificação que o leva a comprar.

Considerando-se a questão do apelo emocional, percebeu-se que o uso dos Contos de Fadas infantis em anúncios publicitários pode proporcionar toda essa gama de sensações que levam uma pessoa a ser persuadida pelo discurso publicitário. Coelho e Costa (2013) desenvolveram pesquisas sobre o assunto e perceberam que,

Uma das estratégias utilizadas pelas agências é capturar o cidadão-consumidor por meio de imagens fantásticas incrustadas em seu inconsciente desde sua tenra idade. Para essa estratégia, nada mais fantástico e agradável do que aqueles contos maravilhosos de nossa infância, contados ao pé da cama ou no colo de nossos ascendentes: os contos de fadas. As narrativas dos contos de fadas são cruciais para a difusão e manutenção de valores éticos e estéticos durante a educação das crianças (quicá senão durante toda nossa vida), uma vez que os contos trazem a magia do desconhecido, alimentam a imaginação, ajudam a encarar os problemas da vida e, por vezes, trazem a esperança de dias auspiciosos. (COELHO; COSTA, 2013, p. 111).



Então, o contato que a maioria das pessoas tem com os contos infantis desde muito cedo, como foi discutido antes, são bem-vindos no âmbito da publicidade por permitirem que as pessoas sejam tocadas mais facilmente pelos anúncios. Uma das formas de se explorar contos infantis no discurso publicitário foi utilizada pela marca O Boticário, mas como uma intertextualidade parodística, em que ocorreu uma desconstrução de personagens e aspectos principais da história. Pode-se observar melhor com a análise abaixo:



Imagem 1 - Chapeuzinho.

Fonte: <https://creativitate2013.wordpress.com>

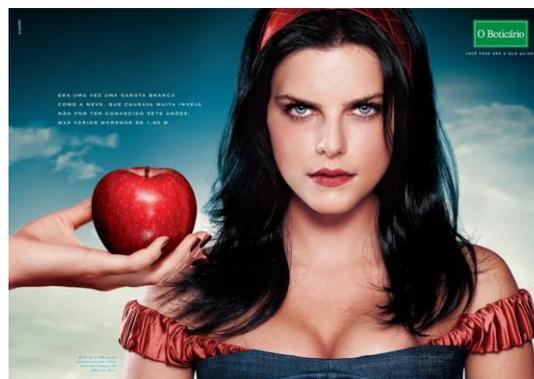


Imagem 2 - Branca.

Fonte: <https://creativitate2013.wordpress.com>



Imagem 3 - Cinderela.

Fonte: <https://creativitate2013.wordpress.com>

A marca de cosméticos O Boticário lançou, em 2005, uma campanha focada nos contos de fadas. A campanha é composta por quatro anúncios que retratam de maneira intertextual as histórias de Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cinderela e Bela Adormecida. Três deles estão representados nos textos acima.

O forte da campanha foi justamente usar do recurso intertextual e criar personagens para os anúncios inspiradas nas quatro princesas. Mas nos anúncios elas não foram representadas como delicadas e indefesas – correspondendo às princesas das histórias – e sim, como mulheres poderosas e independentes.

Esse fato provoca nas mulheres, que são o principal público alvo da campanha, além de uma identificação e admiração pelos contos de fadas - advindas do possível contato que tiveram com essas histórias em diferentes momentos de sua vida – uma sensação ou um desejo de ser como as princesas que estão sendo representadas de maneira tão diferente do que se conhece delas. A frase da campanha “Você pode ser o que quiser” reforça esse sentimento ou essa necessidade nas mulheres e as leva a adquirir produtos O Boticário.

Quanto aos recursos visuais e textuais utilizados nas campanhas publicitárias pode-se observar, no texto 1, que a personagem Chapeuzinho Vermelho apresenta características típicas dos padrões de beleza impostos pela sociedade atual, com cabelos loiros e olhos azuis.

Além disso, a cor vermelha no anúncio ganha destaque tanto na capa que a personagem usa quanto nos lábios da moça, que são chamativos e atraentes. O vermelho



é capaz de provocar no leitor sensações de paixão, motivação, coragem, força, etc. que são justamente as ideias que a campanha quer passar. Existe um pouco de malícia em cada uma dessas mulheres da campanha, que é reforçado pelos slogans como o da primeira campanha: “A história sempre se repete. Toda Chapeuzinho Vermelho que se preze, um belo dia, coloca o lobo mau na coleira”.

A campanha 2, estabelece um diálogo intertextual com a história da Branca de Neve e traz o slogan: “Era uma vez uma garota branca como a neve. Que causava muita inveja não por ter conhecido sete anões. Mas vários morenos de 1,80 M.”. Mais uma vez a mensagem carrega a malícia e o teor de sensualidade que a marca O Boticário deseja veicular.

A inocente jovem Branca de Neve do conto de fadas tem agora um rosto confiante, com olhar capaz de seduzir e impressionar, ela tem a pele clara e os olhos azuis que, em contraste com o céu do cenário, ganham um destaque ainda maior. Outro símbolo importante dessa peça publicitária é a maçã representada no canto da página, que, por causa da independência apresentada por Branca, já não parece uma ameaça, mas pode ser entendido como representação do desejo, tanto pelo vermelho forte e brilhoso da fruta quanto pelo significado que a maçã apresentada socialmente hoje.

O restante da campanha segue a mesma linha de raciocínio e análise desses textos citados acima. O anúncio da Cinderela, por exemplo, é composto por sapatinhos de cristal como na história original, porém não é apenas um sapatinho e sim vários, transmitindo a ideia de muitos pretendentes à procura de Gabriela – nome da personagem na campanha – fato esse confirmado pelo slogan: “Gabriela vivia sonhando com seu príncipe encantado. Mas, depois que ela passou a usar O Boticário, foram os príncipes que perderam o sono”.

De fato pode-se perceber como a linguagem desses anúncios tornou-se apelativa, por causa da desconstrução dos contos de fadas originais através de uma intertextualidade por paródia que também é, evidentemente, uma intertextualidade imagética.

Outra maneira interessante de intertextualidade em anúncios que foi possível perceber foi do uso das personagens dos contos como figuras de autoridade. Não no sentido real do conceito, como pessoas famosas e influentes, mas com o uso de um leve humor que defende que as princesas encontraram seu final feliz na marca Ilha Bela, como se mostrado a seguir:

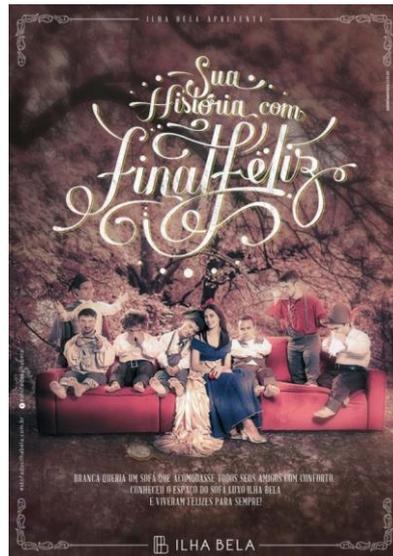


Imagem 4 - Ilha Bela.

Fonte: <http://www.vivendosentimentos.com.br>

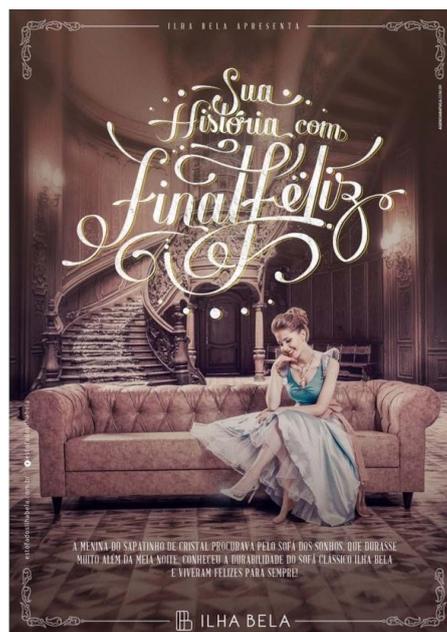


Imagem 5 - Ilha Bela2.

Fonte: <http://www.vivendosentimentos.com.br>

Ilha Bela é uma marca que produz estofados de diferentes tipos para atender a um amplo grupo de clientes. Em 2016, eles inovaram em uma campanha que tinha como inspiração os contos de fadas mais famosos como Bela Adormecida, Branca de Neve, Cinderela e Aladdin. O foco era os finais felizes. Escolheu-se analisar as peças



publicitárias que fazem intertextualidade com as histórias de Branca de Neve e de Cinderela.

Na primeira campanha acima, pode-se observar a Branca de Neve e os sete anões. O processo intertextual neste caso pode ser percebido tanto na semelhança das roupas e das características das personagens com relação às histórias originais, quanto no cenário e nas expressões textuais como: “e viveram felizes para sempre”. Branca e os anões estão sentados confortavelmente em um modelo de sofá da marca Ilha Bela para reforçar o slogan da peça: “Branca queria um sofá que acomodasse todos seus amigos com conforto. Conheceu o espaço do sofá luxo Ilha Bela e viveram felizes para sempre”.

Para o interlocutor que conhece a história de conto de fadas Branca de Neve é fácil entender porque a campanha utiliza a palavra todos na expressão “todos seus amigos” já que este tem conhecimento de que são sete anões e por isso, Branca de Neve precisaria de muito espaço no sofá, o que ela encontra nos modelos da Ilha Bela.

Alguns outros detalhes são interessantes na campanha, como: o espelho – representação significativa da Rainha Má do conto – no chão, próximo aos pés da princesa; o cenário da floresta que é justamente o lugar em que a moça, no conto de fadas, encontrou refúgio dos perigos que corria. Pode-se ver também uma maçã nas mãos de Branca de Neve que remete à maçã envenenada da fantasia original.

Cinderela é um conto infantil sobre uma moça simples e que trabalhava muito, obedecendo a ordens da madrasta. Em determinado momento da história, a menina recebe a chance de ir a um baile que muda a sua vida e a transforma em princesa. Tudo isso só foi possível graças a um sapatinho de cristal que Cinderela perdeu durante o baile. No anúncio da Ilha Bela, o slogan deixa claro qual princesa está sendo retratada: “A menina do sapatinho de cristal procurava pelo sofá dos sonhos que durasse muito além da meia noite, conheceu a durabilidade do sofá clássico Ilha Bela e viveram felizes para sempre”.

Dos recursos textuais mais relevantes, tem-se a expressão “muito além da meia noite” que faz uma intertextualidade com a parte da história em que Cinderela precisa voltar para casa meia noite, antes que o feitiço da madrinha mágica acabe. Os criadores da campanha usaram desse fato para dizer que a moça estava à procura de um sofá durável e de qualidade, que ela encontrou na marca Ilha Bela. Mais uma vez a frase “e viveram felizes para sempre” aparece, mas não como na história original que o príncipe e a



princesa ficaram para sempre felizes e sim com relação à Cinderela e o sofá Ilha Bela, que tem garantia de durabilidade.

A moça do anúncio calça um sapatinho de cristal e usa um vestido azul, fatores que mantêm diálogo direto com o texto original. Além disso, o cenário é composto por uma escadaria e por uma grande casa que refletem as escadarias do palácio do príncipe e da casa da madrasta.

Silva e Torres (2011) aprofundam na defesa de que a intertextualidade pela fantasia alimenta o imaginário, segundo os autores,

O universo de referências intertextuais do receptor é activado pelo uso de expressões e imagens, que habilmente reproduzem determinadas experiências ou estados de espírito. Pelo fascínio e pelo culto do ego, pela promessa de transgressão em forma de libertação, brinca com o imaginário e com as fantasias do consumidor. Nesta perspectiva, pode encontrar-se a seguinte premissa: tal como a droga, a publicidade fornece estados que alternam entre delírio (desejos, impulsos hedonistas) e lucidez (percepção dos actos de consumo, eventuais sentimentos de frustração), resultando em estados de constante sujeição. O consumidor é um dependente, retoma sempre o ciclo, porque o simbolismo (o delírio do imaginário) é superior à lógica. A repetição da mensagem publicitária promove a habituação, a reincidência, a cedência do social ao imaginário. Neste sentido, a fantasia pode assumir-se enquanto liberdade ou enquanto aprisionamento. (SILVA; TORRES, 2011, p. 13).

Pode-se entender que o ciclo criado pela publicidade, de exploração do imaginário e da mente do público, torna-se de certa maneira vicioso e a partir disso, quanto mais criativo for o publicitário, melhores as chances de conquistar o consumidor, não apenas para o consumo de um dos produtos, mas sim para a adesão e preferência constantes por determinada marca por parte deste consumidor.

Os constantes avanços tecnológicos permitem que o gênero anúncio sofra transformações diversas. Os anúncios televisivos e que circulam na internet na forma de vídeos são ainda mais ricos do que anúncios de jornais, revistas e outdoors, porque apresentam, além de imagens estáticas e textos escritos, imagens em movimento, músicas, textos verbais e uma variada gama de cores e outros recursos. Por esses motivos, optou-



se por analisar também alguns anúncios audiovisuais para perceber como se articulam os recursos multimodais desse gênero.

A companhia de TV por assinatura Sky desenvolveu diversas campanhas utilizando a modelo brasileira Gisele Bündchen como garota propaganda. Dentre elas está a campanha “Do pós ao pré-pago, uma escolha feliz” que faz discurso intertextual com histórias de contos de fadas. Foi selecionado um desses anúncios para ser analisado. Através do endereço eletrônico abaixo é possível acessar o vídeo completo:

https://www.youtube.com/watch?v=8EoUTL_NTew

Segue abaixo algumas imagens congeladas do vídeo, em sequência de fatos, que facilitarão a compreensão da análise:



Imagem 6 - Sky.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=8EoUTL_NTew



Imagem 7 - Sky.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=8EoUTL_NTew



Imagem 8 - Sky.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=8EoUTL_NTew



Imagem 9 - Sky.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=8EoUTL_NTew



Imagem 10 - Sky.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=8EoUTL_NTew



Imagem 11 - Sky.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=8EoUTL_NTew

Segue as falas do vídeo:

(canto de pássaros)

Senhora: Oi, mocinha! Quer um combo de TV por assinatura?

Branca de Neve: Obrigada, eu tenho Sky.

Senhora: Mas esse aqui tem internet...

Branca de Neve: Que é lenta e vive caindo.

Senhora: E tem telefone fixo...

Branca de Neve: Que é caro e ninguém usa. Obrigada...

(barulho de janela sendo fechada)

Vendedor (transfiguração da senhora): Droga, vou ter que voltar a vender maçã!

Narrador: Fuja do combo que você não usa. 4004-1111. Do pós ao pré pago, uma escolha feliz!

Gisele: Sky, você na frente sempre.

O anúncio mostra a personagem Branca de Neve na casa dos anões na floresta e uma velha senhora – que faz referência à bruxa má – se aproxima da casa para convencer a moça a aderir a um pacote de TV e internet diferente da Sky. Branca de Neve recusa o pacote, mesmo com muita insistência da velhinha e, em um final que surpreende e diverte o público, a senhora retorna a verdadeira pessoa que corresponde, um vendedor de combos de TV que exclama: “Droga, vou ter que voltar a vender maçã!”.

Em se tratando do cenário e das personagens, percebe-se uma intertextualidade explícita. A floresta, a casa dos anões, as características da simpática senhora, entre outros recursos, aguçam a memória do público diretamente para os contos infantis – acontecendo um processo persuasivo. Pode-se perceber uma bela mata, com ponte, riacho, árvores e flores chamativas – um lugar seguro como aponta a imagem acima. Dentro da casa dos anões as coisas são bem organizadas e limpas (por causa da Branca de Neve) e sob a mesa é possível ver uma cesta de maçãs que é um dos referentes mais importantes das histórias



da Branca de Neve. A senhora tem um rosto acolhedor e agradável, para atrair mais facilmente a atenção e o carisma da Branca de Neve. O jeito de falar da senhora é cativante e as propostas são chamativas.

Quanto à Branca de Neve (Gisele Bündchen), existe uma questão de figura de autoridade, é evidente que a influência que a modelo exerce sobre os brasileiros é grande, existem muitos fãs de Gisele Bündchen espalhados pelo país e esse fato é relevante para atrair o interlocutor a adquirir combos Sky. Outra questão importante é que a moça utiliza um vestido vermelho que é a cor da companhia Sky e que representa, para a publicidade, paixão, coragem, fama e fartura.

Quem conhece a história da Branca de Neve sabe que a Rainha Má se disfarçou de uma boa velhinha e ofereceu uma maçã envenenada para Branca, que por pureza e inocência aceitou prontamente. Porém, diferente do conto original, a Branca de Neve da Sky recusa firmemente as propostas da senhorinha, afirmando com diversos argumentos os motivos da assinatura de TV e internet Sky serem melhores.

O final surpreendente e bem humorado – em que as pessoas poderiam esperar que aparecesse a transfiguração da Rainha Má (por causa de conhecimentos prévios referentes a processos intertextuais), surge na verdade um homem. Vestindo terno, usando chapéu e uma pasta preta passa a imagem de um vendedor, que pela resposta ríspida e decepcionada: “vou ter que voltar a vender maçã”, na verdade não é tão simpático quanto aparentou.

Em seguida há uma descrição de como aderir a Sky, a fala do narrador é a seguinte: “Fuja do combo que você não usa. Ligue 4004-1111. Do pós ao pré-pago, uma escolha feliz”. Esse texto verbal acontece quando aparece a imagem 10 (mostrada acima) em que é possível perceber ainda os processos de intertextualidade quando aparece um dragão (presente em diversas histórias de contos de fadas) e os três porquinhos. Esses elementos ajudam a confirmar o conceito de que a Sky está ligada ao mundo da fantasia e que a adesão a esse serviço garante um final feliz como os de contos de fada.

O slogan principal da marca: “Sky, você na frente sempre” é dito no final, pela Gisele Bündchen, de maneira atraente e chamativa. A cor vermelha aparece no nome da marca e no vestido que Gisele usa e o branco do fundo – transmite ideia de honestidade, benevolência e fé – ajuda a destacar a modelo e deixá-la ainda mais bonita.



Além da intertextualidade com a história da Branca de Neve, é possível perceber inúmeros outros recursos presentes nesse anúncio e que colaboram significativamente para os processos persuasivos.

Outra campanha que explorou o recurso da intertextualidade foi a do Banco Itaú que veiculou, em 2010, a campanha “Itaú leia para uma Criança”. Nessa campanha, todos os anos um número de coleções de livros infantis é doado gratuitamente pelo site da Fundação. Essa ação tem chamado cada vez mais a atenção das pessoas e conseqüentemente, tem ajudado a construir uma imagem do Itaú como um banco que se preocupa com a formação de leitores e com o cultivo de hábitos familiares saudáveis em que os pais leem para os filhos.

Sobre a construção dessa imagem positiva, existe na publicidade o que alguns autores chamam de apelo à credibilidade. Diferente do apelo emotivo, neste caso o que está em jogo são as atitudes e a influência que o anunciante tem no mercado. Jerry Kirkpatrick (1997) exemplifica,

O apelo à credibilidade do comunicador é um apelo à honestidade e à integridade do anunciante. Por que alguém deveria acreditar no que o anunciante disse nos dois primeiros passos do processo de persuasão? Isto inclui referências à longevidade do anunciante e o uso de testemunhos e endossos de especialistas. (KIRKPATRICK, 1997, p.28).

Pode-se dizer que é justamente desse tipo de apelo que o Banco Itaú utilizou ao dar início à campanha dos livros. Analisando mais a fundo e especificadamente, encontrou-se um dos anúncios audiovisuais que faz parte dessa campanha. Abaixo, pode-se observar algumas capturas de imagens desse anúncio (que está disponível integralmente no link: <https://www.youtube.com/watch?v=FGVx6Y8DaUc>



Imagem 12 - Itaú.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FGVx6Y8DaUc>



Imagem 13- Itaú.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FGVx6Y8DaUc>



Imagem 14- Itaú.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FGVx6Y8DaUc>



Imagem 15- Itaú.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FGVx6Y8DaUc>



Imagem 16- Itaú.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FGVx6Y8DaUc>



Imagem 17- Itaú.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FGVx6Y8DaUc>



Imagem 18- Itaú.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FGVx6Y8DaUc>



Imagem 19- Itaú.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FGVx6Y8DaUc>



Imagem 20- Itaú.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FGVx6Y8DaUc>



Imagem 21- Itaú.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FGVx6Y8DaUc>



O vídeo mostra uma sala de espera com alguns personagens de contos de fadas (imagens 12 e 13). Eles esperam pelos momentos em que alguém leia um conto infantil de que fazem parte. Sempre que uma pessoa abre um livro (imagens 17 e 18), aciona-se uma sirene na porta que tem no fim da sala (imagem 15) e uma personagem é convocada para “ser lida” (imagens 16 e 17). As imagens em sequência acima mostram um pouco de como o vídeo acontece. E o texto verbal do anúncio é dito por um homem com um tom típico de narrações de histórias de contos de fadas. As falas são:

Narrador: Tem um monte de histórias esperando pra serem lidas. Só dependem de você.

(sirene da porta tocando – imagem 15)

Mago (para a princesa): Sua vez.

Narrador: Leia para uma criança! Histórias ajudam no aprendizado e no desenvolvimento infantil. Mude! E conte com o Itaú para mudar com você.

Nas duas primeiras cenas (12 e 13), pode-se notar as personagens na sala de espera. A intertextualidade existente nesse anúncio não é com apenas uma história e sim com várias, além disso, ela é menos explícita do que nos casos de análise feitos anteriormente, visto que a identificação das personagens que estão na sala de espera só é possível através de um esforço ainda maior do interlocutor para buscar as informações necessárias na mente, pois as personagens não são as mais importantes.

Por exemplo, pode-se perceber através da imagem x que na sala de espera tem-se um mago que pode ser da história do Rei Artur, mas também existem magos em vários outros contos infantis. Assim como o forte cavaleiro de armadura que está de pé na sala pode ser o próprio Rei Artur, mas também pode ser um príncipe de outros contos. O lobo mau remete a história da Chapeuzinho. A fadinha pode referir-se a história do Peter Pan, mas pode fazer parte de outras histórias.

Por causa da capa, sabemos que a moça sentada a direita na imagem x é a Chapeuzinho Vermelho e vendo que a princesa e o sapo saem juntos da sala para ir onde o pai conta a história à filha, o interlocutor pode deduzir que se trata da história de A Princesa e o sapo.

No texto verbal aparecem duas frases: (1) “Peça grátis sua coleção Itaú de Livros Infantis”, na imagem 19 acima e (2) O site do Banco: www.itaubanco.com.br/itaucrianca, na



imagem 20 acima. Em (1) tem-se, com verbo “Peça” no imperativo, a dica de que existem coleções de livros grátis da campanha Itaú para serem doados no site que aparece em (2). Todos esses “encaminhamentos” feitos durante o vídeo são um conjunto de recursos que resultam na ação do consumidor de aderir ao serviço oferecido. No final do vídeo ainda aparece o slogan principal do banco Itaú “Itaú. Feito para você”. (imagem 21)

O tom de cor laranja, representação significativa da Fundação, é predominante em várias partes do livro, inclusive no cenário do livrinho que o pai segura para ler para a filha. Além de ser a cor característica da marca, a cor laranja provoca sensações de interação, de alegria, de entusiasmo, de fascinação que estão tão presentes nas crianças.

A riqueza de elementos, de cores, de detalhes e de histórias presentes nesse anúncio prende a atenção do público alvo principal – os adultos que podem abrir as contas no Banco Itaú – mas ao mesmo tempo, chamam a atenção das crianças, que podem influenciar os pais ou responsáveis a entrar no site e pedir pela coleção de livros. Ao acessar a página, o adulto tem contato com propostas do banco Itaú que vão além da campanha Leia para uma criança e pode ser convencido a fazer parte do banco.

Outro ponto que pode ser ressaltado sobre esse anúncio é justamente o que diz respeito ao apelo a emoção, não só a parte em que um pai pode despertar interesse pelo Banco Itaú a partir da preocupação com a melhor criação de seu filho, já que no vídeo é mencionada a importância de se ler para uma criança. Mas, além disso, a sensação nostálgica e possivelmente de alegria que a lembrança daquelas histórias pode provocar nas pessoas, que durante a infância tiveram contato com os contos, é fundamental e eficiente para despertar sentimentos de identificação, respeito, admiração, dentre outros por parte do consumidor sobre a Fundação Itaú.

A figura do pai lendo para a filha, como apresentado nas imagens 19 e 20, também carrega dizeres relevantes de que as agências Itaú reconhecem a grande importância do pai na criação dos filhos, não apenas para proporcionar melhor qualidade de vida no que diz respeito a bens materiais (por confiar no Banco Itaú para cuidar de suas finanças), mas também para estar presente e preocupar-se com a formação crítica e do caráter da criança.

Pode-se perceber através de todas essas e de diversas outras possíveis discussões que o discurso publicitário precisa manter-se e se mantém em constante renovação, que permite que as marcas ganhem cada vez mais clientes e até mesmo fãs.



Considerações Finais

A aprendizagem e o domínio das características de diferentes gêneros textuais permitem que as pessoas utilizem a língua de maneira mais adequada a diferentes situações sócio-comunicativas. Tanto na fala oral quanto nos textos escritos é necessário que a linguagem esteja adaptada ao objetivo comunicativo e a intenção de quem fala, assim como ao interlocutor, aquele que irá interagir com o texto.

Por causa disso, as pesquisas sobre os gêneros textuais são de suma importância e contribuem para a melhoria do ensino de uma língua. Essa pesquisa manteve o foco no gênero anúncio publicitário relacionado com a intertextualidade e com os textos literários.

A literatura exige, do interlocutor, habilidades de leitura diferentes dos textos não literários. O leitor precisa ser capaz de se colocar na história, interagir com ela e resgatar nas suas experiências e sentimentos as ferramentas necessárias para a inclusão da subjetividade que é fundamental para que o sentido do texto seja moldado por completo. Percebeu-se com as pesquisas também que a experiência estética é capaz de transformar o ser humano, mudar convicções e até mesmo fazer com que este pense, reflita e aja sobre o mundo de maneiras mais efetivas.

As funções da literatura, segundo Candido (2012), a social, a formadora e a psicológica podem ser mais bem entendidas se pensadas a partir, por exemplo, da contação de histórias que se mostra uma forma eficaz de desenvolvimento do ser humano. Quando se tem contato com uma história, o imaginário é trabalhado. Além disso, as pessoas são capazes de se enxergarem em personagens, de se identificarem com as histórias e com os lugares que são descritos, ou seja, de verem a si mesmas e ao mundo através da palavra. São todos esses fatos que permitem as reflexões e mudanças até mesmo de convicções e valores, de quem tem contato com a literatura.

Seguinte a essa discussão, foi necessário refletir sobre a intertextualidade. Esse fator de textualidade que consiste no diálogo entre textos pode ser dividido em oito tipos: epígrafe, citação, referência e alusão, paráfrase, paródia, pastiche e tradução. Cada um desses tipos de intertextualidade contribui de maneira diferente para a criação de um novo texto e para a construção do sentido. A leitura de textos que fazem intertextualidade com outros é possível a partir do resgate que o leitor faz de conhecimentos de mundo que ele já possui das experiências que teve em sociedade.



O texto publicitário precisa ser convincente e persuasivo, para que o público alvo seja atingido como se espera. Por causa disso, recursos de persuasão são utilizados para a produção desses anúncios, como se pôde perceber, a intertextualidade pode ser um desses recursos.

Nessa perspectiva, alguns anúncios através da intertextualidade, utilizam das histórias literárias para chamar a atenção do interlocutor. Os contos infantis dos anúncios que foram analisados neste trabalho são, na maioria das vezes, significativos para as pessoas, porque resgatam memórias da infância, contribuem para a formação desses indivíduos, dentre outros fatores que são úteis para a construção do efeito persuasivo.

Através das análises foi possível perceber que existe uma riqueza de elementos constituintes dos anúncios, como: as cores, as personagens de histórias infantis, as frases e ditados conhecidos (“era uma vez”, “foram felizes para sempre”), a desconstrução de algumas personagens através da paródia, o uso do humor, etc. A campanha da marca O Boticário, por exemplo, ao desconstruir a imagem inocente e indefesa das princesas das histórias reais, transformou-as em mulheres fortes e independentes, o tipo de imagem que os leitores dos contos de fadas não tiveram contato até então. Isso faz com que as mulheres (principal público da marca) desejem ser como essas “novas princesas”.

Para a interpretação de textos do gênero anúncio publicitário é preciso um domínio de habilidades de leitura de textos multimodais e por isso é importante que o trabalho com esse gênero de modo efetivo seja inserido nas salas de aula.

Então, pode-se dizer que por vários motivos apontados ao longo desse trabalho o uso da linguagem literária na publicidade é capaz de fazer com que as campanhas e comerciais sejam atraentes e persuasivos a ponto de fazer com que as marcas e empresas adquiram não apenas clientes, mas muitas vezes fãs, que podem até repassar os anúncios por serem divertidos, emocionantes, envolventes ou criativos, capaz de atingir desde o público infantil até o público idoso.

Referências

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. 2012. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>>. Acesso em: 04 mar. 2017.



CARVALHAL, T. F. **Intertextualidade**: a migração de um conceito. 2006. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/viaatlantica/article/view/50046/54174>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, P. M. F.; COSTA, M. R. M. **Publicidade e contos de fadas**: reflexões semióticas. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/18230/10310>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.). **A literatura e o leitor** – Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KIRKPATRICK, Jerry. **Em defesa da propaganda**: argumentos a partir da razão, do egoísmo ético e do capitalismo laissez-faire. 1997. Disponível em <<https://pt.slideshare.net/RosaneGafa/em-defesa-da-propaganda-jerry-kirkpatrick>> Acesso em: 18 mar. 2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

PAULINO, G.; WALTY, I.; CURY, M. Z. **Intertextualidades**: teoria e prática. São Paulo: Formato, 2005. 153 p.

PORTOLOMEOS, A. Os gêneros literários como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da subjetividade: a seleção do texto literário para sala de aula. In: CANO, Márcio Rogério de Oliveira; PORTOLOMEOS, Andréa (Org.). **Literatura e subjetividade**: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio. São Paulo: Blucher, 2016. Cap. 3. p. 53-65.

ROSSETO, R. A Estética da Recepção: O Horizonte de Expectativas para a formação do aluno espectador. **Anais do I Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada**.

SILVA, S.; TORRES, R. A. **Fantasia enquanto ritual e apelo publicitário**: uma proposta de análise intertextual. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/signosdoconsumo/article/view/49997>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

TAVARES, T. **Publicidade e consumo**: a perspectiva discursiva. 2006. Disponível em: <<http://www.facha.edu.br/pdf/Comum26.pdf#page=118>>. Acesso em: 14 mar. 2017



Comunicação Oral

CINEMA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA MEDIADA POR TECNOLOGIA: A POLIFONIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PERSONAGEM NO DOCUMENTÁRIO “ELENA”

Marina Alvarenga Botelho³

Andreiza Aparecida Santos Rodrigues

Introdução

Com o crescente aumento na produção audiovisual brasileira de documentários, aumenta-se também a importância de refletir esse tipo de cinema como documentos indiciais de cada época, pensando não somente na capacidade de registro histórico, mas de expressão subjetiva de quem os produz⁴.

Assim, reflete-se:

[...] qual é o lugar que os filmes documentários reservam ao seu espectador, situado diante de uma *mise en scène* que projeta e faz passar em uma tela as outras *mises en scènes* – os vários sistemas de representação – que irrigam a vida social e solicitam o trabalho ativo do sujeito: não apenas diante do filme, mas inscrito nele, capturado e desdobrado pela sua duração. Sem deixar de ser um terceiro simbolizante, ao produzir a mediação entre nós e o outro, o cinema, muito mais do que um produtor de representações sociais, é um analisador dos sistemas de representação que sustentam nossas crenças, valores e práticas compartilhadas [...] (GUIMARÃES, 2006, p.39)

Documentários contam histórias, sejam eles mais “objetivos” ou lúdicos, sobre grandes fatos históricos ou sobre acontecimentos pequenos e intimistas. Uma das tendências do documentário brasileiro contemporâneo (e talvez mundial) pode ser observada na transição de um modelo clássico do formato, que presumia a verdade como

³ Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: inabotelho@gmail.com

⁴ Algumas discussões propostas no presente trabalho foram retomadas de um artigo que faz uma primeira aproximação ao *corpus* Elena, disponíveis em BOTELHO, 2016 (referência completa ao final).



correspondência à realidade, para um lugar onde se pensa a verdade como representação e/ou construção da realidade.

O filme “Elena” (Petra Costa, 2012) encaixa-se nesse novo tipo documental e se destaca por uma série de elementos diferenciados como mecanismo de construção de sentido, a saber: a autobiografia e/ou narração em primeira pessoa, a mistura dos tipos de imagens (diegética e de arquivo), o embate entre memória e presente, a presença fílmica e os relatos da extrema intimidade da “pessoa-personagem”⁵ - ou em termos bahktinianos, sujeito-autor e sujeito-personagem - revelada, e a narração em *voz over*⁶ não para “educar” ou apontar fatos, mas sim com um caráter mais subjetivo. Além disso, pode-se notar a presença constante da poesia e por vezes, um embate entre documentário e ficção, áudio e imagem.

Na obra, a diretora Petra Costa recorre a imagens de arquivo (de fitas caseiras familiares a apresentações de dança ou teatro), entrevistas com pessoas conhecidas da irmã e ainda, imagens diegéticas (ou atuais), de si mesma em Nova Iorque percorrendo alguns mesmos caminhos de Elena.

Pode-se observar no cinema mundial contemporâneo essa volta para esse tipo de imagem:

Filmes, obras expostas em museus e galerias, trabalhos que circulam na *internet* e programas televisivos são compostos, cada vez mais, de imagens captadas em diferentes mídias e provenientes de variadas fontes: arquivos públicos, privados, familiares, pessoais, cinematográficos, televisivos, de vigilância etc. Os efeitos desse procedimento são complexos, ambíguos, geram obras potentes, estética e criticamente, outras sem maiores interesses. (LINS et al., 2011, p. 57)

É por meio da montagem desses elementos provindos de diversas mídias, junto à *voz over* de Petra, que o filme “conta sua história”, até porque o documentário funciona como uma carta da diretora para a irmã. No ato estético de construir seu documentário, a própria diretora vai ressignificando não somente a irmã, mas a si mesma. Ora, se “o cinema documental atua como arquivo de um tempo, como memória de um presente pretérito que se atualiza durante os vários presentes em que se perpetua” (RODRIGUES,

⁵ Termo explorado por Lins e Mesquita (2008, p.52), citando J, C- Bernadet “Essas pessoas-personagens obedecem a uma construção dramática. Os personagens têm objetivos, enfrentam obstáculos, alcançam seus objetivos ou não, exatamente como nos filmes de ficção”, em “Documentário de busca: 33 e *Um passaporte Húngaro*”, p148-149.

⁶ Para Ramos (2005, p.115) *voz over* define-se como “a voz sem corpo ou identidade que assere fora-de-campo”.



2015, p. 41) como podemos entender esse diálogo da diretora Petra Costa, sujeito que não só constrói e “monta” um filme, um documentário, com a própria construção dos sujeitos ali envolvidos?

Em função dessa multiplicidade de vozes e das relações dialógicas envolvendo as diversas vozes presentes na construção fílmica pode-se perceber como a identidade de Elena e Petra vão se construindo na alteridade por meio das vozes ali presentes. Para dar conta dessa condição, os conceitos discutidos por Bakhtin são essenciais para se pensar não só a plurivocalidade (a presença de muitas vozes), mas como o discurso é construído pela polifonia das mesmas.

Bakhtin delimita o conceito de polifonia ao analisar, dentre outras, a obra de Dostoiévski. Nessa delimitação, o autor entende que os sujeitos se constituem na e pela interação de diversos discursos, que por sua vez, são compostos por uma polifonia de outros discursos. Sendo assim, o conceito em si diz respeito a essa multiplicidade de vozes presentes na construção de sentidos e sujeitos.

Portanto, a partir de questões suscitadas pelo documentário “Elena” e pelo conceito de polifonia de Bakhtin, o presente trabalho busca delinear a polifonia existente na construção do sujeito representativo Elena, voltando-se para os diferentes tipos de imagem e áudio trabalhados em suas construções. Para isso, serão discutidos o discurso cinematográfico do documentário e seus recursos fílmicos; será apresentado e explorado o referencial teórico bakhtiniano de polifonia; em última instância, será feita uma análise fílmica, tentando identificar as vozes que emergem dos diversos sujeitos no filme, por meio de uma sistematização dos tipos de imagem e as relações suscitadas por elas, não só para Petra, mas para o espectador.

Elena: documentário autobiográfico, memória e construção de sujeitos

“Elena” é um documentário autobiográfico que surge de exercícios da cineasta Petra Costa em construir um filme sobre a busca por quem foi sua irmã, a Elena. Ao se debruçar sobre imagens de arquivos e entrevistas, memória pessoal funciona como índice de registro, se apresenta como se ressoassem ao lado da voz da diretora Petra. É como se Petra fosse a regente das vozes, não interferindo nas mesmas, mas ressaltando a perspectiva polifônica de inconclusibilidade. Sobre o assunto, Dubois levanta alguns questionamentos:



[...] podemos falar, verdadeiramente, de autobiografia no cinema? como conciliar a autenticidade subjetiva singular da autobiografia com o coletivismo sempre artificial e objetivante que impõe a realização de um filme? que distinção fazer, nesse terreno, entre ficção, documentário e ensaio pessoal? [...] (DUBOIS, 2012, p. 4 e 5)

Sobre o caráter autobiográfico, mas que ao mesmo tempo busca construir sentido sobre outra pessoa, reflete-se: é possível separar sujeito Petra irmã de Elena e sujeito Petra diretora, quando sua própria imagem faz parte dessa construção autobiográfica? Quem é a Petra dos vídeos, quem é a diretora do filme, tanto para si mesma, quanto para o espectador? Como Petra se vê, ao mesmo tempo dentro e fora do processo de construção fílmica, tanto em primeira quanto em terceira pessoa? É um jogo dialético e paradoxal, pois construir Elena é reconstruir Petra. Sobre isso, pode-se pensar que

[...] por um lado, a autobiografia implica um olhar auto reflexivo, ou seja, permite de certo modo um autoquestionamento do dispositivo: voltado para si mesmo, o sujeito não tem outra opção de exterioridade senão pondo-se em cena, logo tornando presentes suas próprias condições de existência enquanto imagem; por outro lado, e talvez sobretudo, a questão da autobiografia posiciona a problemática das imagens na ordem explícita da subjetividade, na ordem da vida psíquica e dos processos de memória. [...]. (DUBOIS, 2012, p. 4 e 5)

Por esse viés, a construção dessa memória de quem foi Elena irá sendo (e continuamente) construída por meio dessas outras vozes às quais a diretora recorre. Pensar a experiência do espectador também é pensar essa experiência autobiográfica de Petra, do lugar que cada uma das vozes presentes ocupa, ou como aponta Dias, em Elena,

um dos fatores que promovem a aproximação com o espectador talvez seja a utilização de recursos do cinema de ficção mesclados a elementos típicos da narrativa documentária, tais como: presença de depoimentos, locução em voz *over*, utilização de imagens de arquivo, o que insere o filme em um campo fronteiro em relação à definição de seu gênero como documentário ou ficção. (DIAS, 2015, p.14)

Assim, poderia se refletir também como, tanto Petra, quanto o espectador, lidam com o coro de vozes ali presente, nessa obra que hora beira a ficção, hora beira o documentário.



A polifonia

Bakhtin reflete, nos romances de Dostoiévski, a transição de um modelo de monologismo, (no qual os personagens eram objetos reificados para o autor), para o dialogismo, entendendo que este segundo carrega posições objetivas do mundo, ou seja, o diálogo é constitutivo do sujeito. Com esse novo posicionamento do autor, é necessário um novo enfoque para analisar suas obras, o enfoque dialógico, que sempre levará em conta o “eu para mim”, o “eu-para-o-outro” e “o-outro-para-mim” como posições objetivas/materiais de sujeitos no mundo. Um constitui o outro e o “eu” nunca se constitui sozinho.

Sendo assim, “o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (BEZERRA, 2005, p. 194). E ainda, a polifonia define-se, no romance polifônico

Pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. (ibidem, p. 195)

Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (2013), as vozes são imiscíveis porque não se misturam: cada uma mantém sua individualidade como sujeitos do discurso. São plenivalentes porque plenas de valor, mantêm relação de igualdade na participação do grande diálogo. E equipolentes porque cada uma mantém sua isonomia, um pé de igualdade com as outras vozes, não perdem sua característica de ser e de consciência autônoma.

Análise fílmica

Para realizar a análise fílmica em busca da polifonia das vozes nas construções em “Elena”, optou-se por construir um quadro, destacando quais os tipos de imagens e sons presentes nas cenas escolhidas. Pelo breve caráter do trabalho, optou-se por cenas breves.



Tempo decorrido de filme	Tipo de imagem	Áudio	Análise
00:00:39 a 00:01:44	Diegética. Ruas de Nova Iorque e reflexo de Petra na janela do carro	Voz over de Petra	Petra se dirige a Elena. A voz de Petra construindo sentido sobre si mesma, em relação a como se sente sobre Elena – “eu para mim” de Petra, e também “eu-para-o-outro” “póstumo” de Petra para Elena. Para o espectador, os sentidos de Petra para com Elena começam a aparecer.
00:05:02 a 00:06:08	Imagens de N.I. – indefinição da diegese. Imagens diegéticas de Petra.	Gravação em áudio de Elena: áudiocarta	Elena se dirigindo à família (e a ela mesma?). A voz de Elena mostra seu “eu” às outras vozes inseridas por Petra no filme, nos seus vídeos denominados áudio cartas. Elena auto revela seu outro eu, livremente, diferente do seu passado no Brasil. Enquanto autora de seus vídeos, é muito ativa e autônoma ao criar seu “eu” para si. A voz legítima de Elena entra em cena nas imagens de sua entrevista nos Estados Unidos, Petra narra a tristeza pela frustração da entrevista. Ao escolher inserir as audiocartas de Elena, mas colocando a si mesma em diegese na imagem, pode-se perceber um embate entre áudio e imagem, que acabam se tornando, nesse momento dentro da cena, vozes que se misturam. É importante ressaltar que, no audiovisual, por sua característica que une imagem e som, as vozes podem aparecer não somente como áudio, mas também como imagem. Nessa cena em questão, ao se escolher se inserir como imagem, Petra dá voz a si mesma. Para o espectador não fica claro quem é Petra, quem é Elena. Se se misturam dentro da cena, portanto, pode-se continuar dizendo que são imscíveis?
00:10:30 a 00:16:05	Imagens de arquivo. Elena filmando a si mesma. Imagens diversas de arquivo: Petra criança, Elena dançando, encenações de esquetes.	Voz over de Petra sobreposta ao som das imagens de arquivo.	Elena vê a si mesma pelos olhos da câmera. Petra vê a si mesma pequena. Mãe interage com as duas. Os sujeitos que filmam estão sempre interagindo com os sujeitos filmados. Petra (em nova voz) narra a fase dos treze anos de Elena em vídeo que Elena produziu após ganhar de presente uma filmadora. As produções de Elena são mudas ou com poucos monólogos. No áudio, Petra narra a adolescência da irmã, sua visão de mundo, sua voz “opinião”, exteriorizada nas imagens fantasiadas na



			<p>criança que Petra era. Elena brinca filmando; como se Petra aos quatro anos interpretasse as improvisações de sua criatividade.</p> <p>Mais uma vez, pode-se refletir um novo embate entre a voz que fala pelo áudio e a voz que se mostra pela imagem.</p> <p>Pode-se pensar polifonia dentro da cena? Se já se misturam, elas ainda mantém uma plenivalência? O que prevalece para o espectador? A imagem, o áudio ou o encontro entre os dois? Como memória e como um discurso audível, pensa-se: será que não é a memória de Petra predominante sobre as filmagens feitas por Elena? Nesse caso, não poderia se falar de polifonia dentro da cena, pois além de se misturarem (não havendo, portanto, a imiscibilidade), a voz de Petra prevalece (não havendo equipolência e nem plenivalência. No entanto, pelo próprio caráter da obra cinematográfica e sua fragmentação em cortes e cenas, esses embates continuam em movimentos recorrentes e variáveis durante o filme.</p>
00:31	Imagens diegéticas da mãe de Petra e Elena encenando. Imagens de diegese indeterminada.	Depoimento da mãe da Petra e Elena.	Outro sujeito entra em jogo: a mãe de Petra e Elena. Petra opta por deixar a voz de sua mãe falar mais alto – imagem e som são redundantes nessa cena.

Considerações finais

É possível refletir a multiplicidade de vozes que a diretora Petra Costa utiliza para compor, nas perspectivas social, cultural e ideológica a personagem de sua irmã, Elena, em sua história. Nas audiocartas, é possível identificar a autoconsciência da personagem Elena, construindo sua imagem de “si-para-si” e de “si-para-o-outro” nesses materiais que enviou ao Brasil. Elena conta sua história em Nova Iorque, assim ela conta como se descobre indivíduo, sujeita às suas escolhas e as consequências dessas escolhas. Petra utiliza também a gravação de sua mãe (voz e imagem da mãe) e dos artistas amigos de Elena em depoimentos distintos. Além disso, Petra se insere de forma diegética, tanto



como áudio, com sua narração em voz over, tanto como imagem, andando pelas ruas de Nova Iorque.

Em alguns momentos dentro das cenas, há confusões de sujeitos e de vozes, que parecem quebrar a hipótese da polifonia. No entanto, caminha-se para o entendimento de que a polifonia se dá no todo do filme, na obra como um todo, mas não dentro das cenas em si.

Isso porque a consciência de Elena se define pela regência final de Petra das vozes ali presentes. As consciências, em última instância, são expressas em uma estrutura independente, pois Petra não altera a autonomia das outras concepções como sujeito-consciência. A diretora/irmã não reflete e recria uma personagem dócil e surda, passível de acabamento, mas reflete e recria as consciências dos outros e seus respectivos universos em permanente não acabamento. Para o espectador, é esse não acabamento que é a própria essência dessas consciências, desses universos e dessas vozes que se alimentam e alimentam o enredo no amplo sentido do termo.

A polifonia, portanto, é a base da composição fílmica, mas que acontece não nas partes fragmentadas do discurso cinematográfico, mas ao observar a obra como um todo. Os espectadores constroem a imagem e o conceito de Elena enquanto sujeito a partir da composição desta polifonia apresentada.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de: Paulo Bezerra. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BOTELHO, Marina Alvarenga. **Documentário em primeira pessoa: excedente de visão, compenetração e acabamento em Elena**. Anais do VI Encontro Tricordiano de Linguística e Literatura – 26 a 28 de outubro de 2016 – Volume 1. Universidade Vale do Rio Verde - Programa de Mestrado em Letras – Linguagem, Cultura e Discurso. Pg. 537-550

DUBOIS, Philippe. A Imagem-Memória Ou A *Mise-En-Film* Da Fotografia No Cinema Autobiográfico Moderno. **Revista LAIKA** – Uma publicação do Laboratório de Investigação e Crítica Audiovisual da USP – Junho de 2012.

ELENA. Direção: Petra Costa. **Roteiro**: Petra Costa e Carolina Ziskind. São Paulo, Busca Vida Filmes. Ano: 2012. 1 DVD, DCP, (82 min). color.



GUIMARÃES, César. A singularidade como figura lógica e estética no documentário. **ALCEU**, v.7, n.13, p. 38-48, jul./dez. 2006,

LINS, Consuelo; REZENDE, Luiz Augusto; FRANÇA, Andréa. A noção de documento e a apropriação de imagens de arquivo no documentário ensaístico contemporâneo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 21, p. 54-67, jun. 2011.

RODRIGUES, Sara Martins. Cinema documentário e autobiografia: a construção do depoimento pessoal a partir da memória social. **Dossiê Cinema e Audiovisual**: entre o sensível e o reflexivo Arquivos do CMD, Vol. 3, n. 1. Jan/Jul 2015.



Comunicação Oral

ENTRE LIVROS E MEMÓRIAS DE LEITURA: UMA HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA INFANTIL NO SUL GOIANO

Juliano Guerra Rocha⁷

Gabriela Marques de Sousa⁸

Introdução

O que é literatura infantil? Ensina-se literatura infantil?

Duas questões basilares para a proposição de uma história do ensino de literatura infantil que abrem esse estudo e que precisam ser refletidas – não apenas respondidas, já que suas respostas estão no limbo acadêmico, entre disputas conceituais e teóricas.

As pesquisas sobre literatura infantil se intensificaram no Brasil, a partir da década de 70, do século XX, quando esse campo temático adentra para os cursos de graduação, seja em Letras ou Pedagogia, como disciplina específica destinada aos estudos de uma arte e de textos produzidos para crianças. Concomitantemente, há uma intensa expansão da pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado, que produz pesquisas acadêmicas tematizando a literatura infantil e seu universo.

No entanto, a discussão sobre leitura e literatura começa muito antes. Durante a Primeira República, alguns educadores brasileiros, seja na imprensa do cotidiano (jornal), seja nos impressos destinados aos professores (manuais, revistas de ensino, etc.) apropriam-se de uma discussão exportada dos europeus e estadunidenses, sobre o melhor caminho para ensinar ao aluno o “amor à leitura”, despertando-lhe um gosto pelo livro e suas histórias. A exemplo disso, nas teses defendidas no *Primeiro Congresso de Instrução Primaria do Estado de Minas*, ocorrido de 9 a 18 de maio de 1927, em Belo Horizonte, o relator Firmino Costa assevera que “para o ensino da leitura, hão de ser

⁷ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: professorjuliano Guerra@gmail.com

⁸ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: gabrielamar.sousa@gmail.com



adoptados livros nacionais ou estrangeiros, que se subordinem a uma seriação educativa, capaz de inculcar no ânimo dos alunos o amor à leitura” (REVISTA DO ENSINO, 1927, p. 9).

Desse modo, os livros de leitura ou os diversos compêndios escolares da época, para atender às exigências do Conselho Superior de Educação, eram recheados de textos infantis ilustrados por imagens, que aguçassem na criança um ideal nacional, formando o cidadão aos padrões republicanos. Sob a égide de uma pedagogia moralizante e da didatização da leitura, os livros de literatura infantil ganham corpo e mercado.

Assim sendo, em consonância com Mortatti (2000) compreendemos que

Por literatura infantil entendo um conjunto de textos – escritos por adultos e lidos por crianças – que foram paulatinamente sendo denominados como tal, em razão de certas características sedimentadas historicamente, por meio, entre outros, da expansão de um mercado editorial específico e de certas instâncias normatizadoras, como a escola e a academia (MORTATTI, 2000, p. 182).

É importante ressaltar que reconhecemos que a literatura infantil encobre algo muito mais amplo que um gênero discursivo, copilado em obras dos diversos formatos. Ela, como todo tipo de literatura, é uma arte: “fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização” (CAGNETI, 1996, p. 7).

Logo a escola tem, dentre outras, a responsabilidade de aproximar o aluno desse universo mágico da estética, concreta e abstrata, da literatura. Por isso, consideramos que se ensina, sim, literatura infantil, não como conteúdo curricular, mas como eixo integrador da língua portuguesa, como uma modalidade de discurso, que pertence às diversas esferas da comunicação da infância e que potencializa a memória, imaginação e criatividade da criança.

Portanto, se há um ensino de literatura infantil, há também a sua história, que precisa ser contada, retomada, não como um saudosismo aos tempos de ontem, nem tampouco uma exortação ao momento atual, todavia, a compreensão do passado possibilita um balanço crítico da produção do conhecimento, observando suas rupturas e continuidades. Nesse sentido, poucos ainda são os estudos sobre a *história do ensino de literatura infantil*, uma terminologia que está adentrada na história da educação, mas que



a cada dia ganha um significado particular, projetando um campo de pesquisa autônomo. No Brasil, alguns grupos de estudos e pesquisas contribuíram para a temática, com destaque, ao “GPHELLB - Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” (UNESP, Campus Marília/CNPq), sob a coordenação de Maria do Rosário Longo Mortatti. No âmbito, desse grupo, a pesquisa de Oliveira (2014), por exemplo, investigou o ensino de literatura infantil nos cursos de formação de professores primários em São Paulo, entre os anos de 1947 e 2003. O autor desvela através da análise de manuais de ensino os aspectos relacionados ao “ensinar a ensinar” literatura infantil.

Isto posto, o objetivo desse trabalho é historiografar as práticas de ensino de literatura infantil em Goiás, mais propriamente em Itumbiara, entre os anos 80 e 90, do século XX. Sobre Goiás, território que compreende a proposta desse trabalho, localizamos a partir de um levantamento prévio⁹, até a presente data, apenas um projeto empreendido por Valdez, na Universidade Federal de Goiás, entre os anos 2008-2011, intitulado “Livros, leitura e infância: Goiás – Século XIX”¹⁰, que inventariou livros de leitura, cartilhas, gramática, livros de aritmética, doutrina cristã, dentre outros impressos que circularam na província goiana durante o império. Embora, as contribuições desse projeto, publicadas em capítulos e artigos, estão relacionadas à história do livro, as fontes oferecem pistas para uma compreensão do ensino de leitura, escrita e matemática na época pesquisada.

Para compreender, portanto, as práticas de ensino de literatura infantil nos amparamos na metodologia da história oral e na pesquisa documental.

A história oral como método de pesquisa permite a escuta de pessoas através de entrevistas estruturadas¹¹. “Como em um filme, a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. Através desses pedaços temos a sensação de que o passado está presente” (ALBERTI, 2004, p. 15). Dessa forma, entrevistamos 10 itumbiarense, 7

⁹ Dada as limitações desse levantamento, reconhecemos que há possíveis contribuições para a história do ensino de literatura infantil em Goiás, que estão grafadas sob títulos que não evidenciam essa relação direta e também em obras que não estão em circulação digital, o que demonstra a necessidade de um levantamento exaustivo, que escapa aos objetivos e extensão desse trabalho.

¹⁰ Alguns dos resultados dessa pesquisa, podem ser conferidos em: VALDEZ, 2011; e, VALDEZ; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2010.

¹¹ Essa entrevista pressupõe que se realize a pesquisa sobre o tema a ser tratado, a organização de um roteiro, o agendamento de um encontro, para em seguida, proceder a realização das seções, que podem ser em uma ou mais, dependendo o objeto pesquisado, e, posteriormente, faz-se a transcrição dos áudios e retextualização do discurso. (Sobre isso, ver: ALBERTI, 2013; MEIHY, 2002).



professoras e 3 alunos, que relataram suas vivências com o livro e a narrativa literária no âmbito escolar itumbiarenses, entre os anos de 1980 a 1998.

A pesquisa documental foi conduzida considerando as proposições de Le Goff (2013) e Ginzburg (1989), de modo que depreendemos nos remotos indícios, as possíveis evidências de uma história ainda não documentada. Por esse ângulo, consultamos o acervo de livros de três escolas do município – sendo, uma da rede particular e duas da rede municipal – e da Biblioteca Municipal de Itumbiara. Além disso, tivemos acesso a vários documentos do Conselho Municipal de Educação, dentre eles, atas, relatórios e listas de material escolar, que evidenciaram as obras de literatura infantil, adotadas nas escolas de Itumbiara.

Por fim, vale salientar que ao pesquisar a história do ensino de literatura infantil, não desejamos empreender o mesmo vício de alguns estudos da área, que rotulam as produções infantis, enquadrando-as na égide da didatização, da moralidade e etc. Longe de exasperar críticas sobre as concepções e aos livros que circularam no estado de Goiás, em Itumbiara, no século XX, essa pesquisa visou historiografar como se deu o ensino da literatura infantil no território goiano, pensando suas particulares e similitudes com a história da literatura brasileira.

Em cada livro, uma história da literatura infantil em Itumbiara

Nora (1993) ao tratar sobre a memória e história assevera a necessidade de criação de lugares de memória. “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13). O autor ainda comenta do caso do livro francês *Le Tour de la France*, entre outros livros, que foi lido por milhões de jovens franceses e formou suas memórias em tempos distintos. O livro, portanto, assim como os museus, arquivos, cemitérios e coleções são testemunhos históricos, assumem o papel de guardador de memórias, transformando-se em “tesouro de sótão, ou documento para os historiadores” (NORA, 1993, p. 23).



O livro tem se tornado nas últimas três décadas fonte para os historiadores, embora, por muitos anos fora negligenciado das pesquisas científicas¹². Assim sendo, Choppin (2004) advoga que o livro não é o único instrumento para a educação de crianças e jovens, apesar de que sua permanência na sala de aula, e a história das suas edições constituem-se elementos fundamentais para compreender o fazer e o contexto regulador da prática pedagógica.

Com relação aos textos de literatura infantil compreendemos que eles estiveram no cenário do ensino de leitura e escrita, por muito anos, através dos *Livros de Leitura*, que reuniam diversas historietas, cujo objetivo era expandir o *hábito* de leitura do aluno, dando-lhe o pleno conhecimento do código linguístico. Ainda que as séries graduadas de *Livros de Leitura* fossem adotadas com a finalidade de ensinar a decodificação, o universo mágico dos personagens e o enredo repleto de ideários da época inseriam a criança no contato com o lúdico, com os prazeres e mistérios das narrativas literárias.

Nesse contexto, um dos marcos, no Brasil, de uma literatura dirigida às crianças leitoras foi a obra de Monteiro Lobato, *A menina do narizinho arrebitado*, em 1920. “Foi Monteiro Lobato que, entre nós, abriu caminhos para que as inovações que começavam a se processar no âmbito da literatura adulta (com o Modernismo) atingisse também a infantil” (COELHO, 2000, p. 138).

Destarte, contrariando uma tradição livresca, que desde o começo do século XIX, produzia obras infanto-juvenis com adaptações e ou traduções de contos estrangeiros, Lobato lança uma narrativa autoral, introduzindo também uma visão empresarial ao mercado editorial. Para Zilberman (2014, p. 230) “a trajetória de Monteiro Lobato parece fazer dele um homem-orquestra. Contudo, ele não estava só, embora pudesse sintetizar o que ocorria no período”. A própria autora aponta que dentro de uma proposta da modernidade da literatura para crianças, a obra *Saudade*, de Thales de Andrade é predecessora a de Monteiro Lobato. Ferreira (2017) assinala o livro de Köpke, *Versos para os pequeninos*¹³, como uma outra obra que antecede a literatura infantil lobatiana, o que também ratifica que Lobato moderniza, mas não foi o criador da literatura infantil brasileira.

¹² Sobre isso, ver: CHOPPIN, 2002, 2004.

¹³ Uma edição fac-símile dessa obra, pode ser consultada através do link: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/03/17/edicao-fac-simile-traz-a-publico-obra-infantil-inedita-do-final-do-seculo-xix/>>.



No entanto, devido a fundação da editora, a que Lobato deu o nome de Monteiro Lobato & Cia., em 1920, suas obras circulam com maior rapidez por todo o Brasil, tornando-o conhecido na época e marcando várias gerações de crianças e adultos através de suas histórias. Além disso, alguns livros de Lobato tiveram uma tiragem expressiva, pelo fato de terem sido adotados por diferentes redes de ensino no Brasil. O caso do estado de São Paulo, como aponta Zilberman (2014), é um exemplo. Em Goiás, alguns ofícios encontrados nas Caixas de Documentações Avulsas no Arquivo Histórico Estadual, localizado em Goiânia/GO, evidenciam que o estado adquiriu livros do autor, mas não os adotaram como leitura oficial.

Em Itumbiara, lócus dessa pesquisa, percebemos por meio da consulta ao acervo de livros de três escolas do município e da Biblioteca Municipal de Itumbiara que há uma marcante presença das obras de Lobato. Do total de mais de 4.000 de livros de literatura infantil declarados nos catálogos dessas bibliotecas, identificamos cerca de 685 obras de Monteiro de Lobato, o que corresponde a quase 20% de uma hegemonia da literatura lobatiana. Apresentamos, a seguir, os principais títulos das obras identificadas:

Quadro 1

Título	Ano da 1ª edição
Fábulas de Narizinho	1921
O Saci	1921
Fábulas	1922
A caçada da onça	1924
Peter Pan	1930
Reinações de Narizinho	1931
Viagem ao céu	1932
Caçadas de Pedrinho	1933
Novas reinações de Narizinho	1933
Emília no país da gramática	1934
Aritmética da Emília	1935
Geografia de Dona Benta	1935
Dom Quixote das crianças	1936
Memórias da Emília	1936
O minotauro	1939
O Pica-pau Amarelo	1939
A chave do tamanho	1942
Os doze trabalhos de Hércules	1944

Livros de Monteiro Lobato identificados nas bibliotecas consultadas de Itumbiara, GO
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos catálogos das bibliotecas de Itumbiara, GO.

A edição mais antiga encontrada, data de 1948, quando chega ao público a 2ª *Série, Literatura Infantil*, em 17 volumes, lançada pela *Editora Brasiliense*. No entanto, essa série não está completa. A maioria dos livros nomeados no quadro acima apresentam mais de uma edição. Um olhar sobre essas reedições revela as tendências do mercado



editorial e as demandas do leitor-consumidor, o que nos convida a uma análise da materialidade do livro, seja pelas mudanças nas ilustrações das capas, na qualidade do papel, na presença de uma capa dura ou leve, no tamanho do livro, dentre outras características que são materiais, mas que denotam uma cultura imaterial.

Às margens do Paranaíba, uma história recontada

Na literatura goiana, a poetisa Cora Coralina registrou em várias passagens suas memórias de infância na escola frequentada em Goiás, no final do século XIX. A título de exemplo, apresentamos o trecho da obra *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*:

Quanto daria por um daqueles velhos bancos onde se sentava,/ a cartilha do “ABC” nas minhas mãos de cinco anos, quanto daria/ por aqueles velhos livros de Abílio Cezar Borges, Barão de Macaúbas/ e aquelas Máximas de Marquês de Maracá,/ aquela enfadonha taboada do Trajano,/ custosa demais para meu entendimento de menina mal amada e mal alimentada./ Meus vinténs perdidos, tão vivos na memória (CORALINA, 1985, p. 32).

O trecho acima é notório para realçar além das questões do ensino na capital goiana, também, as potencialidades da memória e seu trabalho de natureza coletiva e social. No contexto desse trabalho, assumimos os pressupostos teóricos da memória coletiva de Halbwachs (1990)¹⁴ e das contribuições da memória social de Ricoeur (2007) para conduzir a análise das memórias dos entrevistados.

As memórias que analisamos estão subscritas através do discurso oral provocado pela realização de entrevistas com 10 itumbiarenses, 7 professoras e 3 alunos¹⁵, ratificaram a hegemonia, entre os anos 80 e 90 da literatura infantil lobatiana em Itumbiara:

Em meados de 1985, minha turma na escola começou a ler “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato. Por muitos anos adotei esse livro. (Professora 1)

¹⁴ Embora exista o vínculo de Halbwachs com a sociologia de Durkheim, que denota uma estreita relação do autor com os ditames positivistas, consideramos que o conceito de memória coletiva de Halbwachs foi um divisor de águas para os estudos da história e memória.

¹⁵ No intuito de preservar a identidade dos entrevistados, os mesmos serão referenciados através de numerais: os professores (de 1 a 7) e os alunos (de 1 a 3).



Entre 80 e 98, quando me aposentei, lembro que na escola líamos, quase sempre, apenas obras do Monteiro Lobato para os alunos. Na biblioteca tinha uma coleção de uma editora com toda a obra do Lobato. Era o que tínhamos de mais novo e melhor para ler aos alunos. (Professora 3)

Talvez tenha sido por falta de opção, mas sem perder de vista a qualidade de sua obra, durante muito tempo, nossos alunos só liam coisas do Lobato. (Professora 4)

Eu adotei “Emília no país da gramática”, do Lobato, até 1995 como leitura obrigatória na 1ª série da escola que eu ministrava aulas. (Professora 7)

Em consonância com esses discursos, os relatórios e listas de material escolar dos anos 80 e 90, do século XX, encontrados no Conselho Municipal de Educação corroboraram para afirmar que as obras de Monteiro Lobato durante vários anos foram leitura exigida nas séries iniciais do ensino de 1º grau (como denominava a Lei nº 5.692/1971) e, posteriormente, do ensino fundamental (como denomina, ainda hoje, a Lei nº 9394/1996). Nas listas de material escolar eram assinalados os objetos que os pais comprariam para os filhos frequentarem a escola, e nessas listas, há a denominação de livros de literatura infantil, destinados a projetos de leitura. *O Picapau Amarelo* e *Emília no país da gramática* são as duas obras mais solicitadas.

Esses, dentre outros livros de Lobato e outros autores, eram adotados para difundir conteúdos curriculares e propagar um ideário moralizante e higienista, como revela os discursos dos professores e alunos:

Líamos os livros e depois tínhamos que procurar a moral da história. [...] A professora também falava sobre os cuidados com o corpo, cortar unhas e higiene, a partir do Sítio do Monteiro Lobato. Minha turma era quase todo mundo da roça, e tinham colegas que vinham com as mãos e pés sujos, e a professora comentava que tinha que tomar banho pra vir pra escola, igual o Pedrinho e a Narizinho. (Aluno 1)

Lembro muito da professora comentar sobre noções de higiene, tomando como exemplo, o Pedrinho do Sítio do Picapau Amarelo. (Aluno 2)

Eu adorava ler Monteiro Lobato, achava ele incrível, mas tudo ficava chato quando tínhamos que identificar as classes de palavras no texto. Aquilo era muito chato! (Aluno 3)

Geralmente, o livro que escolhíamos era usado de várias formas: para ler, despertar o gosto da leitura e também para ensinar as coisas do currículo de língua portuguesa. (Professora 2)



Trabalhávamos muito com o Monteiro Lobato, porque a gente trabalhava muito a parte do folclore com as crianças. Mas, também líamos muito os contos de fadas. Tudo sempre com um fundo moral. (Professora 5)

Os contos de fadas também são referenciados pelas professoras e pelos alunos como parte dos textos que circulavam na sala de aula. Geralmente, a leitura era feita pelas professoras, que tinham essas histórias quase que memorizadas:

Eu adorava também contar alguns contos de fadas, e para isso nem precisava de livro. Bela Adormecida, Branca de Neve e outras histórias a gente já sabia de cabeça. (Professora 6)

Minha professora da 1ª série contava quase todos os dias alguma história, tipo, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela. Tinham histórias que ela contava mais de uma vez e a gente adorava. Era como se tivéssemos escutado pela primeira vez. (Aluno 2)

Silva (2009) advoga que os contos de fadas exerceram durante muitos anos o poder de sedução aos leitores de todas as idades, e essas narrativas imperavam nas práticas de literatura em ambientes escolares. Ainda hoje, as histórias de fadas encantam o público e “sob disfarces, elas podem ser reencontradas no cinema, na TV e na literatura. *Sabrina* e *Esqueceram de mim* são exemplos de filmes que trouxeram o padrão das histórias de fadas para os tempos atuais” (SILVA, 2009, p. 72, grifos da autora).

Considerações Finais

No decorrer do trabalho assinalamos as primeiras pistas para a constituição de uma história do ensino de literatura infantil em Itumbiara. Esse estudo abre um espaço de discussão e assinala aspectos para pensarmos a literatura infantil no âmbito escolar no território goiano.

Com aponta Chartier, “contar títulos e edições, no entanto, não basta: é preciso também detectar os gestos que eles recomendam ou estigmatizam” (CHARTIER, 2003, p. 172). Nessa perspectiva, além de inventariar os livros de literatura infantil presentes em bibliotecas, também, analisamos as práticas de ensino e os ideários circundantes entre as décadas de 80 e 90 do século passado, através das memórias de alunos e professores.

Considerando, ainda, segundo a perspectiva de Chartier que



uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes e segundo as épocas, os lugares, os ambientes (CHARTIER, 2003, p. 173).

Desse modo, os livros suscitam usos em contextos diferentes, por conseguinte, ao pesquisá-los é importante conectá-los ao espaço e tempo do seu consumo. A hegemonia dos contos de fadas e da obra de Monteiro Lobato no ensino de literatura infantil no sul goiano, mostra-nos um diálogo com os acontecimentos da época pesquisada. Vale lembrar que entre 1977-1986 estava em cena a série infantil *Sítio do Picapau Amarelo*, transmitida pela *Rede Globo* de televisão¹⁶, que popularizou ainda mais a obra de Monteiro Lobato em todo território nacional, o que hipoteticamente induziu os professores a adotarem os livros do autor, no intuito de atrair o leitor infanto-juvenil. Sobre isso, a fala de uma das professoras arrebatou tal conclusão: “Na TV passava o Sítio do Picapau Amarelo e a meninada adorava. Por isso, Pedrinho, Emília e Narizinho não podiam ficar fora dos livros adotados na escola. Monteiro Lobato se tornava leitura obrigatória para entusiasmar a garotada para leitura” (Professora 4).

Enfim, não restringimos a história do ensino de literatura infantil na área da história disciplina e das matérias escolares. Como se trata de um campo ligado ao ensino, abarca também os estudos das práticas de literatura infantil em diferentes etapas da escolarização, em contextos de educação formal, não formal e informal. Logo, sabemos que poucos são os registros que dão conta dessa dimensão, o que convoca os pesquisadores e a escola para seleção e produção de fontes para o registro das diferentes práticas de ensino, independente de qual seja o componente curricular.

Referências

ALBERTI, V. **Ouvir Contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

CAGNETI, S. S. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

¹⁶ Sobre isso, ver: SILVA, 2002.



CHARTIER, R. **Leituras e leitoras na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em: <www.journals.usp.br/ep/article/download/27957/29729>. Acesso em: 15 de mar. de 2017.

_____. O historiador e o livro escolar. **Revista da História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5- 24, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>>. Acesso em: 01 de mar. de 2017.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global, 1985.

FERREIRA, N. S. de A. **Um estudo sobre os versos para os pequeninos, de João Köpke**. Campinas: FAPESP/Mercado de Letras, 2017.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MORTATTI, M. do R. L. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários**, Araraquara, n. 17, p. 179-187, 2001. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458>>. Acesso em: 15 de mar. de 2017.

NORA, P. Entre memória e história – a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.º 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

OLIVEIRA, F. R. **História do ensino da literatura infantil nos cursos de formação de professores primários no estado de São Paulo, Brasil (1947-2003)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

REVISTA DE ENSINO, Bello Horizonte, Anno III, n. 22, Agosto/Setembro, 1927.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.



SILVA, V. M. T. Da imaginação à imagem – o sítio de Lobato na TV. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. **Literatura infanto-juvenil: leituras críticas**. Goiânia: Editora UFG, 2002.

_____. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

VALDEZ, D. Livros para o expediente das aulas primárias na província de Goiás (1850-1890). In: BARRAZ, V. M. L. da B. (Org.). **Estudos de História da Educação de Goiás: 1830-1930**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

_____; RODRIGUES, A. F.; OLIVEIRA, W. A. de. Livros, Leitura e Infância: Goiás, Século XIX. In: **Anais do XIX Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação: Conhecimento e modernidade: novos e velhos desafios**. Goiânia/GO, 2010.

ZILBERMAN, R. Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. **Gragoatá**, Niterói, n. 37, p. 221-238, 2014.



Comunicação Oral

PROJETO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariana Henriques do Nascimento¹⁷

Maria do Rosário Henriques Barbosa¹⁸

Introdução

A motivação inicial deste projeto nasceu de uma inquietação frente aos desafios da excessiva influência dos meios digitais no processo de formação do aluno. Formação que se encontra inserida na contemporaneidade pautada por avanços incontestes e retrocessos incalculáveis.

Facilmente, saltam aos olhos os avanços técnicos, econômicos e sociais conquistados pela humanidade, mas igualmente as contradições. A globalização, no viés tecnológico, quebrou fronteiras e distâncias; uniu povos e etnias; acessibilizou conhecimentos e informações; enfim, qualificou a vida em termos técnicos, mas em termos humanos e éticos não se pode afirmar o mesmo.

Não se pode negar que a equidade financeira (distribuição de renda) é um fenômeno que tornou possível o combate à fome e à miséria, gerando mais dignidade às pessoas. O acesso à educação e à saúde deu um salto qualitativo, tornando as relações humanas mais pacificadas e cooperando com o desenvolvimento da cidadania. Mas, apesar dos inegáveis avanços, dispomos de um anacronismo que desafia nossa vida em sociedade.

Grandes questões econômicas, políticas, técnicas e culturais ameaçam a convivência humana: guerras, conflitos étnicos, terrorismo, intolerâncias religiosas, refugiados e todo tipo de violação dos direitos e da dignidade da pessoa humana. A tecnologia que nasceu prometendo liberdade, está sendo usada para cristalizar as diferenças econômicas e culturais; a degradação ecológica e diversas formas de exclusão.

¹⁷ Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Pouso Alegre e Santa Rita do Sapucaí, sul de Minas Gerais. Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil. E-mail: mhenriquesnascimento@gmail.com

¹⁸ Professora aposentada do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo. Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: mrgh@zipmail.com.br



Compondo esse cenário, à educação, como direito de toda pessoa, cabe a tarefa de buscar a formação integral do ser humano, através de uma educação humanizadora e comprometida com o desenvolvimento de um sujeito crítico, plural e cidadão. Um sujeito capaz de desenvolver um conjunto de saberes, atitudes, valores e crenças, capaz de constituir-se como ser político e cultural, em vista de um saber autônomo que o qualifique para o exercício da cidadania.

No entanto, nós professores, entre agruras e percalços do nosso dia-a-dia, reconhecemo-nos diante de um dilema: como desenvolver a tarefa educativa, com maior êxito, na conjuntura que estamos vivendo? Aqui destacamos a influência dos meios eletrônicos, como ferramentas quase que cristalizadas na vida de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Atualmente, as tecnologias da comunicação, invadiram a vida social, infiltrando-se em quase todos os espaços de convivência humana. É perceptível seu poder de interferir nas relações, transformando a forma e o modo de viver das pessoas. Desde muito cedo a criança é apresentada (e até estimulada) aos meios eletrônicos: TV, computador, tabletes e celulares, com o atrativo da velocidade, da cor e do som dos brinquedos e das brincadeiras cada vez mais disponíveis.

São ferramentas que, sem sombra de dúvida, afetam as pautas da ação educativa, influenciando o processo de formação desenvolvidos nos espaços escolares. Não são raras as queixas e preocupações de educadores com a vulnerabilidade e o prejuízo observados nas atividades epistemológicas reflexivas e posturas críticas e criativas objetivadas pelo ensino/aprendizagem.

Entretanto, não podemos negar que o processo educativo é, também, beneficiário desses recursos, quando disponibiliza a informação (e porque não o conhecimento?) e democratiza seu acesso.

José Manoel Moran (2000, p.2) apregoa que:

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos.



Nesse mesmo sentido, Freire se referindo à linguagem audiovisual diz que “o que eu acho é que não é possível se resistir à nova linguagem. Aliás, eu não as vejo antagônicas, mas conciliáveis, constantemente” (MORAN, 2000, *apud* SILVA, 1993).

Partindo destas premissas, o projeto foi sendo gestado, cuja finalidade seria investigar a hipótese de que a escola não pode abrir mão de sua principal função que é formar o ser humano integralmente, sem se integrar totalmente aos meios digitais que de forma avassaladora se impõem como uma necessidade visceral, mas apropriar criticamente as novas linguagens.

O grupo de estudo

Tais inquietações forjaram algumas questões que orientam o presente projeto. Esse processo tecnológico é, de fato, determinante e inviabiliza os procedimentos epistemológicos – pensar, refletir, raciocinar, compreender, comparar – que devem ser desenvolvidos na escola como elementos essenciais no processo de formação do sujeito? Como potencializar atividades que não distanciem o educando do exercício do pensar e da reflexão sistemática como forma de conhecer e aprender? Como mobilizar o aluno para a valorização e o envolvimento com atividades educativas que fogem do modelo ativista e frenético dos aparelhos eletrônicos? Qual ou quais os instrumentos metodológicos que melhor cumprem tal objetivo?

Foi buscando alternativas para essas preocupações que surgiu a possibilidade do trabalho com grupo de estudo, que teria a leitura como pilar de sua atuação, ou seja, como recurso motivador do presente projeto. Seu principal objetivo: desenvolver atividades que remetessem o educando ao exercício do pensar e da reflexão sistemática como forma de conhecer e aprender.

Levando em conta que todo grupo é uma unidade que comporta duas ou mais pessoas que entram em contato para determinado objetivo e partindo do princípio de que o ser humano é um ser social e que a coexistência é a estrutura das relações humanas, foi que optamos por esse formato. Nesse caso, nossa intenção foi de criar um ambiente pautado no pressuposto que vislumbra a autonomia e a busca do saber, além de servir de estímulo, troca de informação e cooperação entre seus membros.



Por que a leitura?

Num mundo em plena revolução tecnológica, as práticas de leitura podem sinalizar uma rota eficiente de apropriação do conhecimento. Seja para agir sobre o objeto de conhecimento, seja para interagir ou dialogar com outros sujeitos em direção ao conhecimento do objeto, a leitura representa um instrumento eficiente. Para aprender e conhecer, o sujeito tem que ler. Além disso, a leitura é um canal para aprender a olhar, perguntar e vislumbrar possibilidades. Garante diálogos permanentes entre os sujeitos, projetando habilidades como introspecção, imaginação, dedução, interlocução, invenção e aferição, categorias essenciais para as relações humanas.

A leitura proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, curiosidade além de desvelar nosso olhar para redimensionar o mundo em que vivemos. A leitura cria vínculos afetivos entre o texto, o contexto e o leitor, dando vazão aos nossos sentimentos e organizando-os em vista de maior equilíbrio humano. A leitura faz circular a cultura em nossa sociedade, uma vez que propicia a inserção do aluno na tradição do conhecimento, na formação de sua cidadania, cultura e sensibilidade.

Mateus Cabot (2015), em um texto intitulado *Adeus à Escola – Da escola alfabetizadora à audiovisualidade difusa*, chama a atenção para o significado da alfabetização, que é o meio de acesso ao código escrito e dentre eles, à leitura.

Um aspecto revolucionário da alfabetização consiste em desconectar o indivíduo-leitor de um mundo de imediatidade, dominado por uma comunicação oral e das formas de domínio mais diretas, isto é, das relações baseadas no contato físico entre os falantes e a dependência do contexto. A alfabetização pretende a progressiva substituição por um código muito mais formalizado, em que sua abstração, em relação à imediatidade do contexto, permita, além de sua repetição automática a possibilidade de uma abstração crescente com o objetivo de entrar em contato com contextos de experiência de lugares distantes no espaço e no tempo; além disso, (e isso não é supérfluo), maiores possibilidades de acúmulo do saber social e maiores facilidades para sua difusão, como independência do contexto de surgimento (CABOT, 2015)

No ciclo de criação e recriação do conhecimento, a leitura ocupa um lugar de grande destaque, uma vez que procura compreender e conhecer a razão de ser das coisas. Enfim, encontramos na leitura o ponto de confluência para os objetivos estabelecidos no presente projeto.



Definidos os procedimentos estruturais do projeto – hipótese, objetivo, método – o desafio era buscar a forma como implementar essa ideia¹⁹. A escolha foi por realizar, nos encontros semanais, a leitura para os alunos em voz alta, por ser uma modalidade que potencializa a reflexão individual e coletiva.

Contar história é inerente ao ser humano. Ele nasceu com habilidade para falar, se comunicar com outros seres humanos. A tradição narrativa é oral. Sentar-se em silêncio para ouvir atentamente uma leitura é uma habilidade que precisa ser aprendida, é sonho, fantasia, criatividade.

Ler em voz alta é uma verdadeira arte. O momento mágico de ouvir histórias é parte especial na vida de qualquer pessoa, um maravilhoso modo de interação, de conexão com o mundo imaginário, um meio de estimular o gosto pela leitura e, mais do que isso, a paixão pelos livros.

Momento em que o aluno vai interpretando, estabelecendo implicações, aprofundando as ideias do texto em função de suas experiências pessoais. Momento em que se pode viver o encantamento da descoberta, da fantasia, da expectativa, do medo, da frustração, enfim, de uma variedade de sentimentos que constituem a essência humana. Segundo Silva (1993), o valor da leitura em voz alta, está em que “ao ouvir os textos lidos em voz alta, as crianças vão criando consciência dos aspectos da expressão escrita e, ao mesmo tempo, menor relutância para se auto exprimirem”.

Outro desafio foi encontrar o livro, a história que melhor se adequasse aos propósitos da pesquisa. Dentre as várias alternativas a escolha recaiu sobre o livro *A Ilha Perdida*, de Maria José Dupré, por ser um livro de aventura cujos personagens são da mesma faixa etária dos estudantes envolvidos no projeto que são alunos do 5º ano da escola municipal Pio XII, na periferia de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais. O foco no 5º ano se deu pelo fato de que é uma fase de transição importante no processo de formação.

Relato do projeto de leitura

¹⁹ Cabe destacar que a direção da escola foi bastante receptiva ao projeto e deu total apoio a implementação da proposta, o que facilitou a fluência das ações até aqui realizadas.



O projeto tem sido realizado na Escola Municipal Pio XII, na cidade de Pouso Alegre, nas segundas-feiras das 17:30 às 18:30. Para esse projeto convidamos as 90 crianças que estão cursando o 5º ano nessa escola. Apenas 14 confirmaram a participação, o número que gostaríamos mesmo, pois mais que isso poderia dificultar o desenvolvimento. Levando em consideração a faixa etária, como já enfatizado, escolhemos *A Ilha Perdida*, um clássico de aventuras. Com tudo esquematizado começamos o projeto no dia 13 de março, nesse dia ficaram 12 crianças. Iniciamos perguntando por que eles estavam ali. Alguns responderam²⁰:

- Ana: Para ler, afinal é um projeto de leitura;
E por que é importante ler?
- José: Para exercitar o cérebro.
- João: Porque que lê, fala melhor, escreve melhor, pensa melhor.
O que tem em um livro?
- Luiz: Leitura.
- Ana: História.

Perguntamos quem gostava de ler, todos levantaram as mãos. Uma criança contou que gostava muito de ler e que já havia lido “O pequeno príncipe”.

Depois dessa conversa inicial apresentamos o livro para eles, falamos da autora Maria José Dupré e de outras obras conhecidas da autora. E enfim, começamos a leitura do livro.

Lemos o primeiro capítulo. As crianças ficaram bastante atentas. As vezes parávamos perguntávamos alguns detalhes para ver se eles estavam compreendendo e eles sempre respondiam demonstrando atenção e compreensão. Ao fim da leitura oferecemos um café vindo “do sítio do padrinho”, personagem da história, com bolo e suco. Eles adoraram.

No segundo dia, 20 de março, aumentou o número de crianças, 14 crianças apareceram. Começamos então, relembando o capítulo lido na semana anterior, e para nossa surpresa eles contaram com riqueza de detalhes, quem estava chegando ao projeto nesse dia, certamente compreenderia a continuação da história. Nesse dia lemos os capítulos 2 e 3 do livro. Eles continuaram atentos, respondendo as questões levantadas durante a leitura. Ao fim da leitura Ana perguntou se eles também iriam ler nesse projeto,

²⁰ Por questão de respeito à identidade das crianças envolvidas no projeto seus nomes são pseudônimos.



expliquei que a ideia do projeto era o livro ser lido para eles. Então eles perguntaram qual seria a duração do projeto, se seria o ano inteiro, respondemos que dependeria deles, do interesse.

No terceiro dia, realizado em 27/03, iniciamos de novo relembrando tudo o que havia sido lido até o momento. Eles lembraram bem a história. Contamos os capítulos 5, 6 e 7, eles continuaram quietos, interessados, atentos a cada detalhe da história. Ao fim Ana pediu para ver a capa do livro e folheou. Levamos doces e dissemos que o “Homem Barbudo”, outro personagem do livro havia mandado para eles.

No dia 03/04/2017, havia 13 crianças participantes no projeto. Como era costume, relembramos toda a leitura feita até então. No capítulo lido, foi frequente a aparição de personagens animais, o que prendeu bastante a atenção das crianças. Segundo a história, o homem barbudo mora sozinho na ilha porque quer fugir das pessoas e da civilização num todo, tendo como amigos papagaios, onças, micos e outros bichos. Sempre é muito atraente para as crianças essa temática de animais.

Elas entraram no mundo imaginário do enredo, construindo suposições dentro do contexto – por vezes, uma criança levantou uma nova ideia, e um colega, a partir desse dado novo, continuou com outras novas suposições.

Além de as crianças conversarem sobre o enredo e o mundo imaginário, também narraram fatos da vida real, relatando experiências com os seus próprios animais de estimação e outros fatos relacionados ao mundo animal. Para finalizar, demos massinha às crianças, que modelaram os bichos e outros elementos da história. Foi bem divertido!

No dia 10/04/2017, fez-se a leitura do capítulo “No Mundo da Macacada”, em que Henrique passeia com alguns macacos e acabam assistindo a um tipo de julgamento, onde um macaco é julgado por ter roubado frutas e o juiz o condena a apanhar de toda a macacada. Terminada a leitura, tivemos o momento da conversa.

José disse concordar com o julgamento do macaco ladrão, pois assim o animal aprendeu que é errado roubar e não o fará de novo. Outras crianças concordaram com José, no que diz respeito a ser errado roubar, mas acharam que não foi certo o macaco ter apanhado. De modo similar como já acontecera, as crianças fizeram um paralelo entre o enredo do livro e o que acontece na vida real. Isabela disse que há pessoa que “continua roubando mesmo depois de sair da cadeia”. João relatou que “seu irmão está preso por mexer com droga”. Pegando a questão da violência cometida com o macaco ladrão,



instigamos as crianças a falarem no assunto “brigas entre pessoas” e “brigas entre animais”, na tentativa de construir valores positivos. José disse que “os bichos brigam sem saber porque ou brigam por causa de comida”, e as pessoas brigam “pra ver quem é o mais forte”.

No dia 17/04 lemos mais um capítulo: “Henrique continua prisioneiro”. Nesse capítulo vivemos a angústia de Henrique tentar fugir da ilha e não conseguir, era possível ver no rosto das crianças a empolgação e interesse em saber o desfecho do capítulo, várias vezes eles participavam dizendo o que Henrique deveria fazer ou o que ele havia feito de errado. É emocionante vê-los participando e interagindo com o texto.

Ao fim do capítulo, quando descobrimos que Henrique não conseguiu fugir e continua prisioneiro e vimos que o próximo capítulo será “Morte na ilha”, eles ficaram eufóricos discutindo quem será o personagem que irá morrer. Uns disseram que acham que será o Homem Barbudo, outros defendem que será Eduardo, outros ainda acreditam que será o Henrique. Saímos, do último encontro empolgados, ansiosos para lermos o próximo capítulo.

Considerações finais

Ao tecer as considerações finais, cabe salientar que este projeto não é uma simples resistência aos instrumentos tecnológicos, mas uma forma de assegurar que dimensões fundamentais da formação humana não sejam comprometidas. A experiência do projeto tem sido bom ponto de partida para delinear os contornos de uma educação libertadora, pensando de forma ampla o projeto formativo como possibilidade de reverter a tendência fragmentária da realidade imagética e digital que vivemos.

O projeto está sendo realizado com muito prazer, muitas descobertas e a expectativa é que tenhamos ainda muitas histórias para contar, sempre ancoradas no aprofundamento teórico que possa resultar em experiências e pesquisas sobre a temática.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M. R. H. **A formação do professor frente a problemática da violência na escola pública**. Dissertação de mestrado. PUC – Campinas, 2004.



FRITZEN, Silvino J. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

GOERGEN, P. **Educação e diálogo**. Maringá, PR: Eduem, 2010.

LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco, *at al.* **Teoria crítica escritos sobre educação**. São Paulo: Nankin, 2015.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12 a ed. São Paulo: Papirus, 2006. NEVES, Iara C. B. (Org.). **Ler e Escrever** – compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed Universidade/UFGGS, 2000.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



Comunicação Oral

QUANDO O LIVRO CONTA O LIVRO: A MEDIAÇÃO INERENTE AOS LIVROS DE ARTISTA E AOS LIVROS ILUSTRADOS INFANTIS

Milene Brizenno Chalfum²¹

Celia Abicalil Belmiro²²

O objeto livro

A origem da palavra livro vem de *liber*, termo latino que designa o tecido vegetal existente nos troncos das árvores, principal fonte da matéria prima que o constitui e da qual se extrai a celulose para a fabricação do papel. Nesse sentido, pode-se pensar na designação do livro pela sua natureza original, elementar e orgânica.

Além dessa referência material, os dicionários, de maneira geral, o definem também pelo seu formato e utilidade. Por esta concepção e em poucas palavras, o livro é descrito como uma reunião de folhas de papel, impressas ou manuscritas, encadernadas em um volume utilizado para registros visuais e textuais, de qualquer natureza. Mais minuciosamente, como o local ideal para o registro e disseminação do conhecimento e abrigo da literatura.

Para o ilustrador Odilon Moraes é “exatamente essa condição de suporte que gera seu ofuscamento como objeto que, por sua vez, se dá para a compreensão do que nele é registrado” (MORAES, 2013, p. 160). Ele refere-se ao desaparecimento do objeto livro quando lembrado apenas pelo seu sentido utilitário, como uma ferramenta comum e funcional. Nesta condição de invisibilidade, a sua apreciação se daria apenas pela leitura de seus registros. No entanto, Moraes ressalva que “todo suporte traz em si qualidades análogas ao tipo de registro que sustenta” (MORAES, 2013, p. 160),

²¹ GPELL, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: milenechalfum@hotmail.com

²² GPELL- CEALE- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: celiaabicalil@gmail.com



indicando existir no livro uma inter-relação estabelecida entre o conteúdo e o meio que precisa ser considerada e que lhe é intrínseca, mesmo quando ofuscada por seu uso.

O autor considera o livro, antes de tudo, um objeto dinâmico e vivo, capaz de provocar interações com o leitor pelas linguagens artística e literária, e a presença de muitos outros elementos físicos, conceituais e culturais que o constituem e o completam para sua plenitude.

Os recursos morfológicos como dimensão, espessura, textura e gramatura do papel, as técnicas de impressão, entre outros, podem comunicar o livro tanto quanto o fazem as palavras e imagens. Para Ulises Carrión “se dois sujeitos se comunicam no espaço, então o espaço é um elemento da comunicação. O espaço modifica a comunicação. O espaço impõe suas próprias leis na comunicação” (CARRIÓN, 2011, p. 32). Seguindo esse raciocínio, pode-se pensar no livro não apenas como o recipiente do texto, mas como um espaço que, além de envolver, determina e participa da sua própria tessitura.

Também o título, as citações, notas, ilustrações, o prefácio, entre outros paratextos, envolvem o conteúdo do livro adjetivando-o, contextualizando-o e, sobretudo, integrando-o ao seu espaço. Eles são definidos por Turrer como o “conjunto de elementos verbais e não- verbais que cerca o texto impresso, e o amarra para transformá-lo em livro” (TURRER, 2012, p. 74).

Ademais, o livro evoca outros sentidos e significados que se incorporam ao objeto quando ele, de certa forma, deixa de ser apenas o portador e funde-se com a sua mensagem, provocando no leitor reações marcadas pelas dimensões afetiva e existencial.

Logo, misturam-se no livro a sua natureza física e imaterial, os seus elementos objetivos e subjetivos, sob inúmeras formas de manifestação e combinações das mais diversas ordens: social, histórica, cultural, afetiva, prática, comercial, formal, conceitual e material. Todos eles essenciais para qualificá-lo, estruturá-lo e significá-lo em uma obra.

Seria então possível não ver/ler o objeto livro e apenas absorver as informações nele contidas? Há como separá-las da sua estrutura?



O livro de artista

Há uma categoria nas artes visuais - o livro de artista – em que está aparente neutralidade é denunciada, em que o objeto livro é iluminado em todos os seus aspectos e sentidos, através da plasticidade e do uso da metalinguagem.

São obras que se constituem através de uma composição interartes, em que a literatura, especialmente representada pelo objeto livro, além de inspiração, atuaria também como matéria-prima, argumento e forma. Segundo Derdyk,

aquele livro que por sua natureza involuntária aciona a forma-livro como potência em si mesma para o exercício das outridades; aquele livro que se liberta de uma função pragmática para alcançar, com suas folhas aladas e não com suas duplas de páginas numeradas, sobrevoos poéticos inusuais. (DERDYK, 2013, p. 14)

Assim como ela, Carrión, Moraes, Silveira e Turrer, artistas, produtores e pesquisadores do livro de artista acima mencionados, dialogam com o livro através da perspectiva das artes visuais.

Inicialmente e de forma geral, pode-se se pensar no livro de artista correspondendo à arte do livro, como uma vasta categoria que, além de abraçá-lo em toda a sua multiplicidade, o recria pela diversidade de mídias, modalidades, ideias e técnicas. Trata-se de obras pensadas por artistas visuais sobre o livro, para o livro e através do livro, em que ele é praticado, mencionado e realçado como objeto plástico, conceitual, simbólico e cultural, indo muito além do seu sentido usual e formas tradicionais.

Mais especificamente, pode-se também pensar na arte em forma de livro. Nesse caso, entre todas, entrariam apenas as obras que, além da apropriação do livro como linguagem, o utilizariam também como estrutura, evidenciando-o em seu formato canônico, o códice.

É nesse segundo grupo que se enquadra o livro de artista de edição. Talvez o representante de maior legitimidade da sua categoria, não só pela grande carga



simbólica, formal e conceitual que carrega, mas pela representatividade que oferece do livro no próprio livro. Em formato de códice ou nas suas aproximações, como impressos, folhetos, livretos, entre outros, de tiragem múltipla e acessível ao público em geral, é também reconhecido por Paulo da Silveira (2008, p.15) como o “livro de artista por excelência”.

Essa concepção mais estrita de livro de artista de edição exclui as formas expandidas de manifestação do livro de artista e, ao mesmo tempo, permite configurar fronteiras um pouco mais precisas, essenciais para delinear uma investigação comparativa com os livros ilustrados infantis, por já instituir entre eles uma primeira correspondência: a edição sob sua forma tradicional, o códice.

Observa-se, portanto, que o livro de artista é uma categoria dinâmica e flexível que, para abrigar a sua própria diversidade, nunca se fecha; ao contrário, se abre para receber, a cada vez, um novo livro-obra, instituindo através deles novos paradigmas de leitura e fruição.

O livro ilustrado para crianças

Além de pertencer ao campo literário, o livro ilustrado infantil tem na imagem a sua origem e distinção. Talvez, por essa razão, ele siga unido às artes visuais e aos seus movimentos, acompanhando seus avanços técnicos, conceituais e a sua pluralidade, sendo apontado, simultaneamente, como um objeto híbrido.

A expressão por vários elementos artísticos - gráficos, conceituais, poéticos e materiais – também reforça a sua distinção de outros livros literários e tradicionais e o aproxima de obras das artes visuais, especialmente, das pertencentes à categoria do livro de artista.

Dentre eles, destaca-se a associação entre o livro como objeto/estrutura e o seu conteúdo e ideia. Segundo Sophie Van Der Linden, o livro ilustrado deve apresentar “um conjunto coerente de interações entre textos, imagens e suportes” (LINDEN, 2001, p. 9) que se inter-relacionam na sua composição e funcionalidade, resultando em um complexo objeto de fruição e leitura.



Assim, ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma relação à outra... (LINDEN, 2011, p. 8-9)

De maneira semelhante, Derdyk estabelece para o livro de artista um território de experimentação, no qual o livro é convertido em obra das artes visuais pelo “entrelaçamento” das linguagens visual e literária, da sua reinvenção formal, material, poética e conceitual, e da combinação inusitada de seus elementos.

O território do livro de artista se abre para a ordem das experiências e experimentos no que diz respeito aos jogos combinatórios infintos de sua sintaxe, inaugurando outros paradigmas de espaço e de tempo que acontecem pelo manuseio, pelo avanço e recuo da leitura de sinais, dos fólhos e das matérias que se colocam em movimento para o livro sonhar ser outro de si. (DERDYK, 2013, p. 13)

Tanto a materialidade da obra, como o uso da metalinguagem, que se faz por meio de “mensagens” visuais e/ ou verbais, evidenciam no livro a sua própria estrutura na qualidade de objeto.

“Abra este pequeno livro” (2013) (fig.1), ilustrado por Suzy Lee e escrito por Jesse Klausmeier, é um exemplo desse tipo de inclusão. Em uma entrevista ao jornal Estado de S. Paulo, a ilustradora assim o descreve: “Nesse livro, você abre a primeira página e encontra um pouco de história e outro livro. Que você abre, tem um pouco de história e outro livro. Há um livro dentro de um livro dentro de um livro... Como um sonho dentro de um sonho” (LEE, 2102, s.p.).

O livro é composto por uma sucessão de ilustrações de primeiras capas de livros, impressas sempre nas páginas ímpares, na parte frontal de cada folha (fig.2). Essas são cortadas em tamanhos diferentes, da maior para menor, permitindo ao leitor, durante o seu manuseio, o encontro sucessivo com um livro contido em outro livro. Nas páginas centrais, há uma pausa com a narração de uma pequena história (fig.3). Essa antecede o movimento contrário: o fechamento das páginas ilustradas com as contracapas referentes a cada *livro* aberto anteriormente (fig.4). As ilustrações



apresentam e reforçam os paratextos capa e contracapa através da repetição.



Fig. 1 - Capa³



Fig. 2 - Pág. dupla

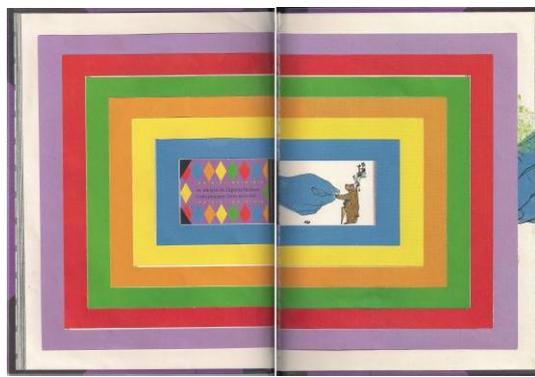


Fig. 3 - Págs do meio do livro



Fig. 4 - Pág. dupla

“Aperte aqui”, de Hervé Tullet (2011) (fig.5), é outro convite para a interação e exploração do objeto livro. O autor cria uma espécie de jogo de causa e consequência. Ele determina, a cada página, ações a serem seguidas pela criança, como balançar, virar e soprar o livro, todas elas construindo resultados surpreendentes a serem vistos nas páginas subsequentes (figs. 6, 7 e 8). Isso traz para o leitor a sensação de interferência e participação na sua construção, como se o tempo de apreciar o livro, de certa forma, coincidissem com o tempo de se fazer um livro.

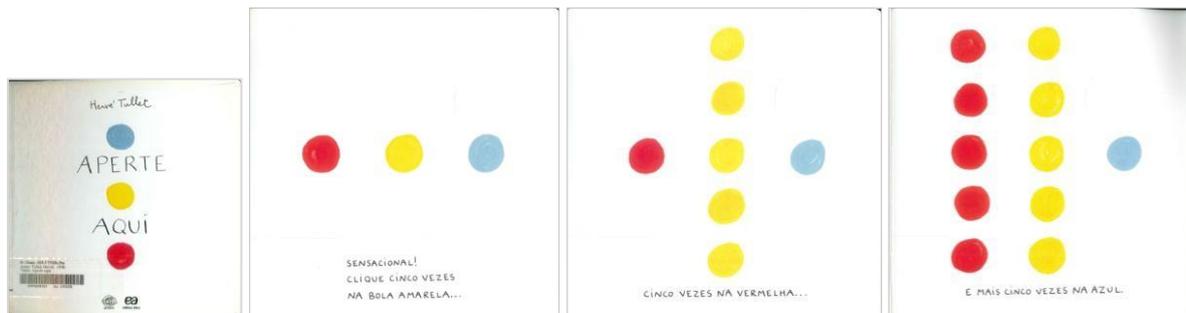


Fig. 5 – Capa/ Figs. 6, 7 e 8 - Sequência de páginas (fonte: Bebeteca, FAE/UFGM)



“Zig Zag” (2006) de Eva Furnari (fig.9) utiliza as páginas como um espaço aberto, a ser desfrutado pela criança. Elas atuam como o tabuleiro de um jogo entre palavras e imagens, substantivos e adjetivos. A margem é demarcada sempre em páginas duplas, convocando o olhar a passear por toda a sua superfície (fig.10).

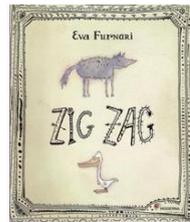


Fig. 9 - Capa



Fig. 10 – Pág. dupla

A autora inicia o livro por uma única instrução, sugerindo interseções, *zig zags*, entre os adjetivos que acompanham os substantivos, e entre as imagens que acompanham esses pequenos textos (figs. 11 e 12).



Fig. 11 – Pág. inicial



Fig. 12 - Pág. Duplas (detalhe)

As imagens, à primeira vista, são como ilustrações de uma cartilha, diferindo por ter a sua *função* ampliada para além da tradução literal e visual do texto. Elas adjetivam e reinventam o texto, dando-lhe novos sentidos e significados. Há o desmonte do óbvio, tanto no texto quanto nas imagens, em uma relação de parceria e reciprocidade entre as linguagens, ampliando o número de elementos a serem recombina-

O “Livro da Nina para Guardar Pequenas Coisas” (2010) de Keith Haring



(fig.13), criado em peça única para uma criança de sete anos e, posteriormente, publicado como um livro ilustrado infantil propõe uma série de interferências à criança (fig.14), convocando-a a desenhar, rasgar, colar e escrever sobre suas páginas, a completar imagens, inventar conteúdos, guardar pequenas lembranças, autorizando-a até mesmo a grudar no livro um pedaço de chiclete. (figs. 15 e 16).

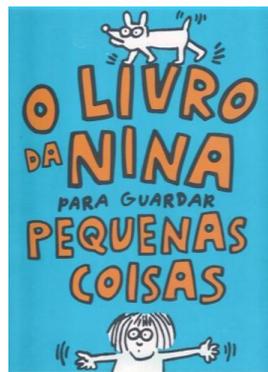


Fig. 13 - Capa

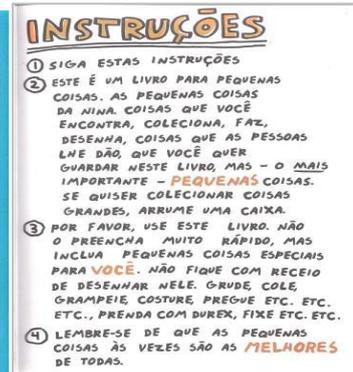


Fig. 14 – Pág. inicial

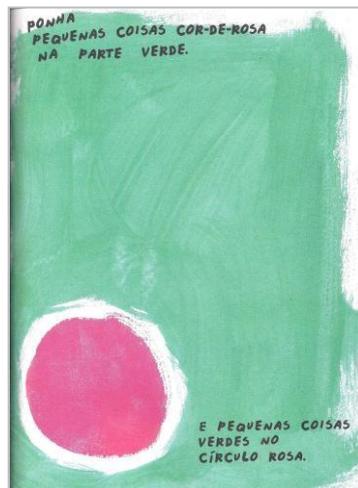


Fig. 15 – Pág. do livro

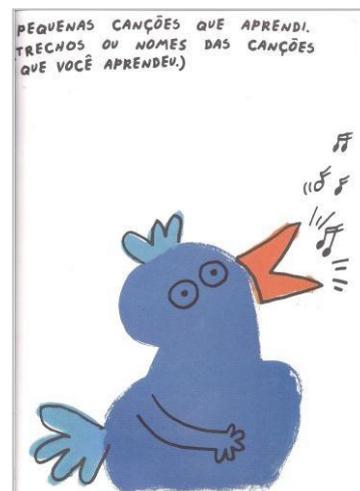


Fig. 16 – Pág. do livro

Ao incitar a transgressão das regras convencionais de manuseio e conservação do livro e incentivar a participação da criança na sua elaboração, o autor transfigura a relação do leitor com o livro. Da passividade para a coautoria, da visão do livro como



um instrumento funcional para a do objeto e espaço a ser desvendado e recriado.

Considerações finais

As obras apresentadas têm como prerrogativa a inclusão do leitor e da criança no seu acontecimento, sendo a interação com o livro condição obrigatória para a sua fruição e leitura. A singularidade desses livros deve-se ao seu vínculo com as artes visuais. O seu caráter híbrido possibilita a dissolução de fronteiras entre os campos artístico e literário. Ao situá-los dentro do território do livro de artista, eles podem ser vistos e percebidos por outros elementos e particularidades. Por outro lado, ao ser reconhecido como livro de literatura, esse objeto recupera a magia da linguagem literária, o encantamento do mundo do infantil, e o jogo de que tanto a linguagem verbal quanto a arte visual são capazes de criar.

Referências

CARRIÓN, Ulises. **A nova arte de fazer livros**. Tradução de Amir Brito Cadôr. Belo Horizonte: C/ Arte, 2011.

DERDYK, Edith (org.); MORAES, Odilon. **Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2013.

LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

SILVEIRA, Paulo. **As Existências da Narrativa no Livro de Artista**. Tese de doutorado, UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TURRER, Dayse. O livro de artista e o paratexto. **PÓS** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. v. 2, n.3, mai. 2012. Livro de artista.

Livros ilustrados

FURNARI, Eva. **Zig Zag**. São Paulo: Moderna, 2015.



HARING, Keith. **O livro da Nina para Guardar Pequenas Coisas**. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KLAUSMEIER, Jesse. **Abra este pequeno livro**. Ilustrações de Suzy Lee; Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

TULLET, Hervé. **Aperte aqui**. Tradução de Elza Mendes. São Paulo: Ática, 2011.



Comunicação Oral

A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Laís Gonçalves Silva²³

Ana Laura de Oliveira Nogueira²⁴

Introdução

O presente trabalho aborda um projeto de intervenção realizado em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. O referido projeto explorou o gênero sinopse a partir da leitura de um livro chamado A história do Barba Azul, do autor Kévisson Viana. O gênero literário presente em tal livro é o Cordel. A partir da leitura, que as bolsistas que aplicaram o projeto fizeram para os alunos, desenvolveu-se às atividades de leitura, que culminaram com a produção de uma sinopse.

O trabalho com contação de histórias e leitura literária em sala de aula possibilita ao professor explorar os mais diversos conteúdos em suas aulas. Segundo Neder (2009) “ouvir histórias estimula a imaginação, educa, instrui e desenvolve as habilidades cognitivas, além de fornecer o ponto de partida para se introduzir o conteúdo programático”. Logo, pode-se dizer que a leitura e contação de histórias são capazes de promover reflexões fazendo com que o aluno se sinta motivado a escrever. Nesse sentido, os PCN asseguram que “a leitura, (...) nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever”. (BRASIL, 1997, p. 40)

Desse modo, objetiva-se por meio deste trabalho apresentar os resultados do projeto de intervenção, analisando as produções feitas pelos alunos e a importância que a leitura literária teve para a apreensão do gênero textual sinopse.

A leitura e sua importância para o desenvolvimento do aluno

²³ Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: lais.silva1@letras.ufla.br

²⁴ Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: ana.nogueira@letras.ufla.br



É sabido que a prática da leitura contribui imensamente para a formação linguística, social e cultural do aluno. É na prática da leitura que se adquire novos conhecimentos e que se põe em prática os já adquiridos, segundo Koch (2006, p. 11):

a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Assim, pode se dizer que a leitura mobiliza conhecimentos já adquiridos e acrescenta outros novos, cobrando do leitor uma atitude interativa, responsiva, a qual ele possa concordar, discordar, acrescentar ideias, ou seja, que ele possa dialogar com as ideias do autor assumindo-se posição de sujeito pensante, refletindo sobre o conteúdo ali abordado e também sobre o funcionamento da própria língua. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 36):

A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e a de análise linguística.

Logo, a leitura literária e contação de histórias permite ao professor desenvolver atividades que possam identificar os recursos linguísticos que os alunos já dominam e que precisam dominar, além de permitir o desenvolvimento de atividades que permitam ao aluno dominar um determinado gênero textual, podendo por meio de uma sequência didática, contribuir para a melhoria do escrever ou falar de um aluno em uma dada situação comunicacional.

O gênero sinopse

O gênero textual sinopse se trata de um breve resumo sobre o conteúdo de uma obra cinematográfica, de um livro ou de um evento, por isso, é comum que se diga que a sinopse é um gênero introdutório, pois ela é capaz de introduzir sobre um assunto que será tratado com maior precisão posteriormente. Sua finalidade é atrair possíveis leitores, deixando claro sobre o assunto a ser tratado, porém também despertando curiosidade ao leitor, não revelando os aspectos principais da obra lida. Também pode conter um caráter avaliativo da obra, comumente com o



uso de termos positivos, com o intuito de convencer consumidores de que o produto é realmente bom. Bezerra (2006, p. 180) afirma: “ Assim é a complexidade do gênero sinopse, um texto usualmente curto tipicamente localizado na quarta capa, na maioria das vezes anônimo e voltado decididamente para a promoção do livro perante ao leitor. ”

As sinopses em geral são textos breves, que contém uma linguagem simples e objetiva. Não contém título, sendo colocado em seu lugar o nome e autor da obra em questão. Os suportes utilizados são vários, a sinopse de um livro, por exemplo, pode estar presente na contracapa, primeira orelha ou capa, em sites de livrarias, blogs e outros sítios da internet. As sinopses de filmes podem ser encontradas em sites como: o Netflix, capas de DVD, blogs, entre outros. As sinopses de eventos podem aparecer em folders, panfletos, blogs e sites, etc.

Por ser um gênero presente no cotidiano do adolescente, é interessante que se trabalhe esse gênero em sala de aula, visto que possibilita que o aluno se interesse por procurar filmes e livros que tratem de temas que lhes chamem atenção, ampliando assim seu repertório cultural.

Breve descrição do projeto de intervenção

O projeto do qual este artigo trata foi realizado em duas aulas de cinquenta minutos em uma turma do oitavo ano. As bolsistas introduziram o livro “A história do Barba Azul”, de Kévisson Viana, explicando sobre o que é literatura de cordel e sobre a xilogravura, depois disso iniciou-se a leitura do livro. Os alunos, em grande maioria, mantiveram-se atentos na escuta da história. Após esse processo foi explicado à turma as características de um resumo e pedido aos alunos que fizessem um resumo da história. Percebeu-se que os alunos não tiveram grandes dificuldades com a produção. Com tal atividade objetivou-se que os alunos selecionassem as informações mais relevantes do texto para que na aula seguinte fosse permitido trabalhar com o gênero sinopse.

Na aula seguinte, foram explicadas as especificidades do gênero sinopse, explicando sua finalidade, composição e suportes, com ênfase na necessidade de buscar atrair o leitor para um livro, despertando nele curiosidade, logo após foi pedido aos alunos que fizessem uma sinopse do livro lido. Não houve grandes dificuldades, os alunos compreenderam bem do que se tratava o gênero em questão e ficaram empolgados durante a escrita.

Análises das produções feitas pelos alunos



Foram selecionadas 10 produções para a análise, veja no quadro a seguir os critérios de análise e sua porcentagem de ocorrência:

Crítérios de análise	Indicadores de análise	%
Estrutura composicional	1. Título do livro	100%
	2. Nome do autor	0%
	3. Apresentação do início da história	100%
	4. Caracterização do tipo de texto (literário, didático, da mídia etc)	0%
	5. Apresentação da ideia principal	100%
	6. Anúncio do conteúdo do livro (personagens, local, temporalidade etc.	100%
	7. Ideia de suspense	60%
	8. Indicação para leitura	30%
	9. Avaliação final da obra	0%
	10. Informação sobre o autor	0%
Estilo de linguagem	11. Presença de narração	100%
	12. Presença de descrição	100%
	13. Interação com leitor	30%
	14. Uso de imperativo	40%
	15. Verbos no passado	40%
Propósito comunicativo	16. Apresentação da obra e convencimento do leitor	0%
Conteúdo temático	17. Foco na temática da obra	100%
Outros indicadores	18. Confusão com o gênero resumo	0%

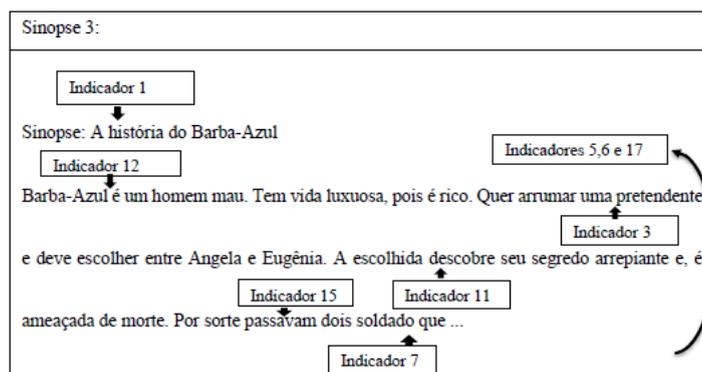
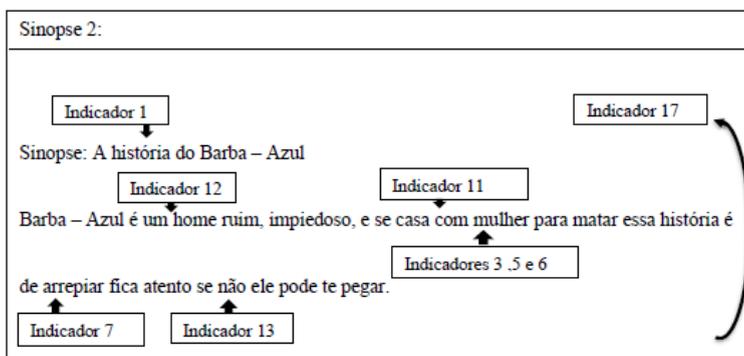
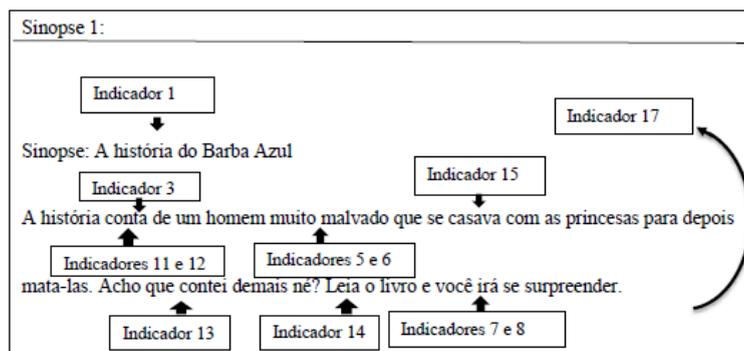
Os indicadores aqui presentes foram selecionados de acordo com as características do gênero sinopse. Vale salientar que a atividade foi aplicada em uma turma de 8º ano e nem todos alunos dominam certas competências em questão. Assim, para facilitar a compreensão:

Nenhum aluno cumpriu com os itens 2, 4, 9, 10, 16 e 18. Logo, pode-se afirmar que os discentes não se atentaram para a necessidade de se colocar o autor da obra e nem para a caracterização do tipo de literatura que se trata o texto. Mesmo sendo tal característica do



gênero comentada e exemplificada, os alunos durante a elaboração do texto se esqueceram de colocar essa informação em seu texto. Eles também não se atentaram ao fato de que seria necessário um maior convencimento do leitor e também uma avaliação final da obra.

Veja a seguir alguns exemplos de produções com as competências assinaladas:





A partir dos exemplos, é possível notar que, mesmo com alguma dificuldade, os alunos conseguiram cumprir com as características mais marcantes do gênero. A atividade foi satisfatória, pois permitiu com que os alunos entendessem a função social, estrutura e conteúdo temático do gênero em questão. A sistematização do desempenho dos alunos representou uma possibilidade para os bolsistas inventariar dificuldades apresentadas pelos alunos, para levantar hipóteses e para reavaliar percursos.

Conclusão

A partir do estudo teórico e prático realizado por meio desse trabalho, foi possível observar que a sinopse é uma ferramenta de extrema importância para a formação social e cultural do aluno e para a compreensão linguística do indivíduo. O estudo e produção do gênero sinopse proporciona ao aluno a oportunidade de mobilizar uma série de habilidades discursivas, exigindo um trabalho com a memória, sequenciação de fatos e seleção de informações relevantes, além de exigir uma interação com o leitor, visto que é necessário que se atraia leitores para uma determinada obra. A contação de histórias e leitura literária pode ser uma excelente ferramenta para que se desenvolvam atividades produtivas em sala de aula. Espera-se que com esse trabalho o educador possa ampliar os horizontes a respeito da articulação do ensino literatura com a produção de texto, com o objetivo de fazer com que o aluno desenvolva novas habilidades discursivas e melhore as habilidades já desenvolvidas.

Desse modo, discorrendo sobre a temática, foi possível verificar que o tanto a literatura quanto o gênero sinopse foram bem aceitos por todos os envolvidos no projeto, no que resulta em alta produtividade e bons resultados.

Referências

BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros introdutórios em livros acadêmicos. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.



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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Contexto, 2006.

NEDER, Divina Lúcia de Souza Medeiros et al. Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. **Pedagogia em ação**, v. 1, n. 1, p. 61-64, 2009.



EIXO 2

Contação de histórias e leitura literária mediada por tecnologias

Comunicação Oral

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS MEDIADA POR TECNOLOGIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Túlio Lourençoni Maranhã²⁵

Helena Maria Ferreira²⁶

Introdução

O ato de contar histórias é uma prática milenar, que surgiu, originalmente, sob a forma oral e, depois, em pinturas em cavernas em mitos, rituais, contos populares, que perpetuaram conhecimentos e tradições. Embora ainda mantenham uma tradição oral, as formas de contar e, conseqüentemente, ter acesso às histórias têm sido reconfiguradas, principalmente, com a disseminação das tecnologias de informação e comunicação, com suas diversas ferramentas e sua infinidade de recursos.

O presente trabalho está pautado no estudo sobre a contação de histórias mediada por tecnologias, com vistas a analisar quais são os recursos semióticos que constituem textos publicados em suporte digital. Nesse sentido, este trabalho apresenta uma compilação teórica sobre a contação de histórias mediada por tecnologias e sobre os conceitos básicos que entrelaçam uma discussão sobre leitura em ambientes digitais. Além disso, o trabalho socializa uma análise da fábula “O corvo e a raposa”, apresentada

²⁵ Graduando do curso de letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: tulione@letras.ufla.br

²⁶ Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. Professora do Departamento de Linguagem e do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: helenaferreira@del.ufla.br



sob a forma de vídeo, por meio de diferentes recursos semióticos, que são de suma importância para a construção de sentido. Esses recursos são constitutivos do texto e merecem uma atenção para que suas potencialidades sejam exploradas na atividade interpretativa. Ressaltamos aqui a contribuição que tais recursos podem trazer para a ampliação das habilidades de leitura e do prazer/interesse pela leitura.

Contação de histórias mediada por tecnologias

O ato de contar histórias se constitui como uma atividade que vem sendo exercida desde tempos remotos, sendo apresentada nas modalidades oral e escrita. Essa prática é transmitida de pai para filho por séculos e se apresenta como uma forma efetiva de ensinar e aprender. Nesse contexto, Camini e Santos (2011, p. 6) pontuam que “nos mais diferentes e longínquos espaços, no tempo que passou as histórias, com seus personagens, continuam presentes, recontadas por alguns, para familiares, amigos, colegas de aula e filhos”.

A contação de histórias, no contexto atual, assume novos papéis sociais que vão além daqueles que são voltados para a propagação de informações e de ensinamentos. Hoje, essa prática está aliada ao incentivo e à formação do leitor. Há uma preocupação mais sistematizada com as metodologias e com a busca de novos métodos para a mobilização do interesse dos interlocutores, com vistas a dinamizar o processo de formação do leitor em cidadão crítico, criativo e consciente, assim, desenvolvendo seu potencial imaginário.

Segundo Paola (2013, p. 20), a contação de histórias ultrapassa os objetivos pré-estabelecidos, pois “quando menos esperamos, esses momentos saem carregados de aprendizagens e vivências, pois mesmo sem querer, nessas circunstâncias, alimentamos a imaginação das crianças, o que faz com que a atividade de criação das mesmas aumente [...]”.

Nessa direção, a contação de histórias se configura como uma ferramenta muito importante para o processo de formação do sujeito leitor. Para Lanzi (2012), “ler uma história não significa apenas decodificar códigos escritos, mas sim interpretar, narrar, vivenciar, estabelecendo um elo afetivo com seu ouvinte, tomando a história significativa para que seja possível preencher lacunas que possam surgir”.



Assim, é preciso pensar no perfil do leitor atual, no seu comportamento e nas suas demandas de leitura. O leitor atual é cercado pela interatividade, pelas oportunidades de responder às leituras, no entanto, recorrentemente, esse leitor não demonstra proficiência, uma vez que apresenta uma leitura superficial e desconsidera as discursividades.

Discorrendo sobre essa questão, Modesto, Rocha e Bitencourt (2010, p. 15) consideram que “é importante que se pense a tecnologia como uma nova visão de mundo e de construção “on- line” de experiências, o que não se resume a apenas contar histórias com outra ferramenta”. Segundo os autores, quando a filmadora foi inventada no início do século, as pessoas fizeram dela uma ferramenta como se faz com qualquer novo instrumento tecnológico: “tentar fazer aquilo que se fazia antes, e tentar fazê-lo melhor”. Começaram a filmar as peças teatrais”. (SILVA et al *apud* MODESTO; ROCHA; BITENCOURT, 2010, p.19 e 20). Ambas as situações são diferentes: “o cinema é cultura nova e diferente. Ele (o cinema) possui a sua própria linguagem e suas metáforas”.

Nesse sentido, os autores reiteram que a utilização de diversos recursos tecnológicos para a contação de histórias precisa ser planejada e ser precedida pelo conhecimento da tecnologia utilizada, pelo planejamento da atividade e, principalmente, pelo objetivo que se quer alcançar com o uso do recurso utilizado. Assim, os recursos/ferramentas/artefatos devem ser selecionados em função da situação discursiva: quais são os objetivos dessa ação de contar /ler a história?; Quem é o público-alvo? (quem são os alunos?); Que tipo de história será contada/lida? Como será realizada a atividade? Que tipo de interação propiciará? Que tipo de aprendizagem será mobilizado? É preciso pensar que tecnologias permitem a exploração de sons, de imagens, de personagens, de cores, de iluminação, de movimentos, de enquadramentos que também contribuem para a produção dos sentidos. Soma-se a isso, a questão do interesse/prazer/envolvimento pela leitura/contação, além das contribuições que uma história pode agregar: criatividade, sensibilidade, criticidade etc.

A tecnologia na arte de contar histórias tem sido um procedimento muito efetivo para se alcançar diversos objetivos de ensino e aprendizagem. Ao utilizar recursos tecnológicos para a execução de um trabalho, é recomendável que se tenha conhecimento de como utilizar a ferramenta tecnológica escolhida, para um melhor aproveitamento do momento da contação de história.

Para Redig e Couto Junior (2010, p. 7)



O uso da tecnologia na leitura e escrita pode beneficiar os alunos, possibilitando que seja potencializada a participação colaborativa e dinâmica desses sujeitos na construção do conhecimento, minimizando eventuais dificuldades ao realizarem atividades com o uso de diferentes interfaces digitais no processo de aprendizagem. Sendo assim, passa a valorizar e explorar os conhecimentos por intermédio de outras interfaces, promovendo na escola novas formas de se relacionar com os meios midiáticos.

Desse modo, os diferentes recursos semióticos poderão contribuir para um entendimento mais adequado do texto. Ao discutir a questão dos recursos constitutivos das histórias em suportes digitais, é importante clarificar alguns conceitos, entre eles, a multimodalidade.

Esse conceito contempla aspectos linguísticos, mas também outros elementos que ajudaram na produção de sentido do gênero textual (como pausa, entonação, expressão facial, gesto, layout, imagem, cor, recurso tipográfico, vídeo, movimento, enquadramento etc.). Jewitt (2009, apud FERREIRA; VIEIRA (2015, p. 44) menciona três princípios em que a multimodalidade se apoia:

- (i) a multimodalidade pressupõe que todos os recursos (visuais, falados, gestuais, escritos etc.) contribuam para a construção do sentido;
- (ii) esses recursos são organizados e estão alicerçados em práticas culturais compartilhadas em uma comunidade; e (iii) todo ato comunicativo é modelado pelas normas e regras que operam no momento de produção do signo, influenciado por motivações e interesses de pessoas em contextos sociais específicos.

A partir do exposto, entendemos que uma das principais funções que é atribuída à multimodalidade é de produzir essa ligação existente entre os elementos que podem ser identificados na constituição de um texto, levando-se em consideração aspectos verbais e não verbais. Articular esses recursos e produzir um sentido válido para o texto lido/ouvido é uma forma de evidenciar habilidades de multiletramentos, ou seja, as capacidades para produzir sentidos a um texto em uma situação social.

Nesse sentido, o trabalho com a contação de histórias mediada por tecnologia pressupõe a mobilização de estratégias para que o aluno possa enfrentar as dificuldades de usos dos diferentes aparatos da tecnologia da informação e da comunicação, mas, principalmente, para que esse aluno possa compreender os diferentes recursos constitutivos das histórias e como eles contribuem para a produção dos sentidos dos textos



lidos/ouvidos, bem como para a compreensão das dimensões culturais e contextuais que constituem as histórias e suas formas de envolver os interlocutores.

Análise dos dados

Para ilustrar nossa discussão, foi feita a análise de um vídeo que retextualiza a fábula do Corvo e da Raposa, sem utilização de recursos verbais para a interação (entre personagens entre si e com os potenciais interlocutores). O plano global da história é formado por 68 sequências, com utilização da música tema: Call to adventure, Sneaky Snooper, com créditos para Kevin Mocleod e Tiago Porto.

Indicadores de análise	
1 - Organização do gênero	<p>-O vídeo é constituído por uma narrativa pequena que serve para ilustrar um(a) vício/virtude humana, encerrando com uma lição de moral.</p> <p>Representa esses traços do caráter humano, tem como personagens animais ou criaturas imaginárias que falam. Não tem moral explícita. Alterações na versão da fábula original, maior valorização do personagem corvo.</p>
2 - Estilo de linguagem	<p>O vídeo é composto por linguagem não verbal, com metáforas visuais, sons representativos das situações, exploração de expressões faciais, sequência dos fatos. A linguagem verbal é utilizada apenas para fornecer os dados do vídeo (nome da história, produtores etc).</p>
3 - Temática	<p>O vídeo mantém a temática original, em versão modernizada (uso de poder – alteração das estratégias de convencimento, por meio de uso de aparatos tecnológicos modernos, evidência da falsificação – queijo de plástico; consumismo, compra online.</p>
	<p>O vídeo utiliza os recursos: Perspectivas: vários ângulos: evidenciam superioridade, inferioridade, proximidade, distanciamento, espacialidade.</p> <p>Enquadramentos: focalização dos personagens (evidenciar a importância na cena), objetos (estratégia para compensar a ausência da linguagem verbal)</p>



<p>4 - Recursos multissemióticos</p>	<p>Composição do cenário: recuperação do contexto originário da fábula.</p> <p>Metáforas visuais: balão de pensamento, estrelas para mágicas, movimento da língua para indicar alimento apetitoso, ajoelhar-se com as mãos postas.</p> <p>Expressão facial: desejo, irritação, cansaço, decepção, vitória.</p> <p>Cores: cores fortes, exploração de fundo azul com elemento em destaque (queijo amarelo) para evidenciar a importância do objeto de desejo por parte da raposa.</p> <p>Exploração de sons: condizentes com situação retratada (barulho de faca, de mágica, de frustração – grilinho, de turbina de avião, de vento, de suspense etc).</p> <p>Exploração de movimentos: condizentes com cada cena: vento, carro, mágicas, tecla do computador etc.</p> <p>Sequência das ações: mantida pela permanência dos mesmos personagens, ambientes retratados, retomada de objetos.</p>
--------------------------------------	--

Por meio da análise da fábula, podemos constatar que a exploração dos diferentes elementos semióticos constitutivos do texto, poderá emprestar contribuições substanciais para a formação do leitor, uma vez que os recursos presentes no vídeo analisado evidenciam as potencialidades dos recursos não verbais para a produção dos sentidos.

Considerações finais

A partir da análise realizada, constatamos a importância de uma proposta de leitura que contemple os diferentes recursos constitutivos das composições imagéticas, sejam estáticas, sejam em movimento. Esse tipo de leitura é requerido pela sociedade da informação, em que circulam vários gêneros textuais com composição multimodal. Desse modo, a leitura de textos multimodais/multissemióticos pode favorecer a ampliação das habilidades de leitura relacionadas aos multiletramentos.



Vale destacar que a contação de histórias realizada presencialmente também possui suas contribuições para a formação dos sujeitos-leitores, no entanto, a utilização de tecnologias poderá favorecer a exploração de vários recursos que potencialmente são importantes para a compreensão dos textos que circulam socialmente na sociedade midiática. A demonstração dos diferentes recursos semióticos representa uma comprovação da diversidade de elementos que podem ser explorados na organização de uma história.

Por fim, é importante considerar que a leitura mediada por tecnologia é de substancial relevância para a formação do indivíduo contemporâneo, que participa ativamente de diferentes situações de leitura na sociedade da informação, mobilizando diferentes tipos de letramentos.

Referências

CAMINI, Marcia Andréia P., SANTOS, Leila Maria Araújo. **A contação de histórias no contexto das novas tecnologias em sala de aula.** Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br:8080/xmlui/bitstream/handle/1/1385/Camini_Marcia_Andreia_Pizolotto.pdf?sequence=1>. Acesso 10 abril de 2017.

FERREIRA, H. M; VIEIRA, M. S. P. Multimodalidade, leitura e escrita: novas práticas de letramento. **Língua Portuguesa: Sujeito, Leitura e Produção**, São Paulo, Blucher, 2015.

LANZI, Lucirene Andréa Catini. Do papel às tic: O dinamismo da contação de histórias através do viés digital. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 26, n. 2, p. 31-46, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/biblos/article/download/2312/2209>. Acesso em: 12, abr, 2017.

PAOLA, Amanda de. **Que histórias nos contam os contadores de histórias e professoras sobre sua formação, suas práticas, a leitura e as novas tecnologias na infância?** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000922412>>. Acesso em 10 abr. 2017.

MODESTO, Isva Maria, ROCHA, Janete Batista, BITENCOURT, Ricardo Barbosa. As novas tecnologias e a contação de histórias em sala de aula. **Anais do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação redes sociais e aprendizagem.** Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/simpósio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Isva-Modesto&Janete-Rocha&Ricardo-Bitencourt.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.



REDIG, Annie Gomes, COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Educação inclusiva e processos de leitura e escrita na cibercultura. **Anais** do XI Congresso nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7524_4246.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiteramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



Comunicação Oral

A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO FÁBULA PARA HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE RECEPÇÃO E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Lara Tranali Mendonça Oliveira²⁷

Isis Brito Alves²⁸

Introdução

Este artigo tem como objetivo socializar experiências sobre um projeto de intervenção que contemplou uma atividade de leitura e escrita com alunos do 9º ano, a partir de uma retextualização do gênero fábula para o gênero história em quadrinhos. Compreender as especificidades dos gêneros textuais é uma recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nesse sentido, o projeto em pauta parte de uma caracterização geral dos gêneros estudados.

As fábulas são textos curtos, com linguagens simples e muito objetiva e trazem uma moral que pode ser aplicada ao cotidiano dos leitores. Trata-se de um gênero com “uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral” (BAGNO, 2006, p. 51).

Já o gênero Histórias em Quadrinhos (HQ) possui uma linguagem simples bem próxima da língua falada, contém imagens, metáforas visuais e onomatopeias. Segundo Araújo e Mercado (2007), as HQ constituem-se de enredos narrados, quadro a quadro, por meio de imagens e textos que se utilizam de discursos diretos, característicos da língua falada.

Partindo do pressuposto acima, o presente trabalho tem por objetivo analisar as contribuições do estudo dos gêneros “fábulas” e “histórias em quadrinhos”, por meio do processo da retextualização e de uma abordagem que contempla a multimodalidade. O

²⁷ Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: ltranali@letras.ufla.br

²⁸ Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: isisalves@letras.ufla.br



estudo se justifica pelo aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita que ocorreram por meio dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa.

Gênero Textual

O trabalho com os gêneros textuais pode (re)significar o ensino de Língua Portuguesa, por propiciar um ensino pautado práticas sociais de linguagem. A língua é considerada um processo de interação entre os falantes nos mais variados contextos e situações comunicativas.

Assim sendo, o processo de diálogos pode ser considerada a maneira mais ampla de expressão entre os falantes, tendo em vistas que a comunicação se dá a partir da interação entre os sujeitos. Nesse sentido, os estudos partem de uma teoria em que o professor ao ensinar, ainda que não se observe, faz uma escolha por uma determinada concepção de linguagem para o ensino de LP. (ANTUNES, 2003, p.39), “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua”.

Desse modo, uma concepção de língua como processo de interação demanda uma abordagem pautada no estudo do texto, inserido em um contexto, com objetivos comunicativos. Atualmente o trabalho com textos se tornou uma ferramenta crucial no ensino de Língua Portuguesa no âmbito escolar. Os gêneros textuais são uma maneira de expor de forma prática aos alunos os inúmeros tipos de textos orais e escritos e suas respectivas funções sociais. Para Marcuschi,

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2002, p. 20)

Como dito pelo autor, os gêneros textuais estão ligados ao contexto histórico e social de cada indivíduo, assim, o papel do professor é ressaltar a importância dos gêneros dentro e fora do âmbito escolar.



A organização do trabalho com os gêneros textuais pode ser feita por meio de uma sequência didática, como afirmam os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly, “uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.2)

O ensino por meio dos gêneros textuais organiza-se numa estratégia em que é possível envolver práticas sociais comunicativas e ensinar ao mesmo tempo. Outro ponto de destaque é a possibilidade de escolher um determinado gênero para uma situação comunicativa específica, ou seja, usar os gêneros para práticas sociais. Bazerman, Dionisio e Hoffnagel (2011), afirmam que os textos, embora possam apresentar-se dos níveis mais simples aos mais complexos, esses objetos de ensino cumprem um papel funcional que podem ser de ordem primária ou secundária. De acordo com Bakhtin (2003, p.262), “os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea. E estão fortemente ligados à experiência pessoal (...)”.

Desse modo, percebe-se a flexibilidade dos gêneros textuais que podem ser úteis para vários propósitos linguísticos, tendo em vista sua capacidade de adequação nos mais variados contextos comunicativos e também a interação entre professor-conteúdo-aluno.

Gênero Fábula

O gênero textual fábula é muito importante pelo fato de que contribui em diversas maneiras para o processo de aprendizado do aluno, tornando-se, assim, uma grande ferramenta didática.

De acordo com Bagno (2006, p.51) trata-se de um gênero com “uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral” (BAGNO, 2006, p. 51). A fábula é uma pequena narrativa, que tem com intuito mostrar características típicas dos humanos, porém relatadas em animais, e ao final da história vem uma lição de moral que podemos aplicar no nosso cotidiano e pode ocorrer de forma direta ou indireta. Seu objetivo é conscientizar o leitor sobre alguma atitude errada que normalmente os seres humanos praticam.



No ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com o gênero fábula contribui para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura e escrita, por se tratar de textos pequenos e de fácil compreensão. Além disso, as discussões que estas histórias trazem podem ser úteis para refletir com as jovens questões de ordem social, e isto faz com que as fábulas chamem ainda mais a atenção dos seus leitores. A esse respeito, Marcos Bagno (2006, p. 50) afirma que

As fábulas poderiam suscitar boas discussões em torno de temas como a solidariedade, a injustiça social, a vaidade, a ganância, o espírito de vingança, o autoritarismo etc. Em que medida a lição de moral contida em determinada fábula ainda se aplica ao modo de vida da sociedade contemporânea? Não estaria representado ali, algum tipo de moralidade muito conservadora? Ou, pelo contrário, estariam veiculados ali, alguns princípios fundamentais da convivência humana válidos para qualquer época, qualquer lugar e qualquer cultura? Ou, a mudança dos valores morais ao longo do tempo terá feito envelhecer a lição de ética contida nas fábulas? (BAGNO, 2006, p.50)

No entanto, quando pensamos em trabalhar um gênero textual em sala de aula temos que ter uma sistematização para que as atividades ocorram de maneira adequada e eficaz.

Gênero Histórias em Quadrinhos

As histórias em quadrinhos (HQ) são gêneros textuais de caráter artístico que têm por finalidade contar histórias com o auxílio de imagens. Contém uma linguagem mista, apresentam textos verbais e não verbais e narrativas, assim se tornam um meio de comunicação cultural. Como afirma Eisner,

Esta é uma forma de arte relacionada ao realismo, porque se propõe a contar histórias. A arte sequencial lida com imagens reconhecíveis. As ferramentas são seres humanos (ou animais), objetos e instrumentos, fenômenos naturais e linguagem. (1999, p. 30)

O gênero contém elementos básicos de uma narrativa como enredo, personagens, tempo e lugar. As HQs se constituem por meio de diferentes recursos, um desses são os balões, o uso de formatos diferentes remete a uma facilidade na compreensão e uma maior dramatização. Alguns tipos de balões nas HQs são: quando o personagem está ligado ao



balão por meio de pequenas bolas brancas significa que ele está pensando; no qual a ligação se dá por uma ponta quer dizer que o personagem está falando com outros personagens ou até mesmo com o leitor; já quando ele vem ligado com mais de uma dessas pontas isso significa que dois ou mais personagens estão dizendo a mesma coisa juntos e na maioria das vezes em um tom mais alto; um balão pontilhado remete a um segredo falado de forma “cochichada”; em forma de coração a uma situação amorosa; etc. Cada formado do balão tem um significado diferente.

Outro elemento constituinte deste gênero é um retângulo, que aparece em algumas histórias no alto do quadrinho e são denominados retranca, na maioria das vezes indicam passagem de tempo.

Ainda que existam as mais variadas formas de se produzir uma HQ, Araújo e Mercado (2007, p.82) selecionam características importantes para identificar o modo de escrita desse gênero. São elas:

- **Discurso:** caráter bastante dialógico e narrativo, descrevendo situações segundo o figurino e as características dos personagens da história;
- **Vocabulário:** deve estar compatível com a personalidade do personagem, uma vez que dá maior veracidade as suas características; as onomatopeias têm a função de caracterizar as expressões e significações das imagens;
- **Imagem:** o desenho é de fundamental importância para relacionar os objetos e os personagens; a intenção é comunicar;
- **Expressão:** composta de elementos de diálogo que transmitem o desejo do falante, ou seja, intenção, entonação, ritmo, gestos, emoções e expressividade.

Partindo das características citadas acima, pode-se afirmar que as HQs são um instrumento de ensino da Língua Portuguesa que contribuem para incentivar a leitura, reflexões acerca de temas que englobam o âmbito escolar e a sociedade, instigar a dramatização dos alunos, compreensão de imagem como texto ou parte dele, etc.

As HQs podem ser uma forma de entusiasmar os discentes não apenas na leitura, mas na aprendizagem de conteúdos. A importância de se trabalhar o gênero HQ em sala de aula é ampla, e que as HQs além de ter uma sequência narrativa, apresentam, na maioria das vezes, um vocabulário de fácil compreensão, já voltado para um público infanto-juvenil e também trabalham textos verbais e não-verbais.



Metodologia

Esta pesquisa apresenta-se constituída por uma pesquisa teórica em que se discutem os gêneros textuais eleitos para discussão. Além disso, são apresentados os resultados de um projeto de intervenção em que foi solicitada uma atividade de retextualização do gênero fábula para o gênero histórias em quadrinhos. Será proposta primeiramente uma explanação da situação de escrita para os alunos, no caso o gênero textual fábula.

A retextualização vem sendo muito discutida e usada atualmente no âmbito escolar, pode-se dizer que esse processo se dá quando é criado um novo texto a partir de um ou mais textos base. Para Dell'Isola (2007), o processo de retextualização é como uma refacção e reescrita de um texto para outro, tratando-se de um processo de transformação de uma mobilidade textual para outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem.

Como já citado, os gêneros textuais têm uma grande flexibilidade, como afirma Marcuschi (2002, p.13), é essa possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez. Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que os gêneros textuais e suas inúmeras facetas permitem a produção de variados tipos de retextualização, contribuindo de forma crucial no trabalho com os textos em sala de aula.

Para a oficina, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos:

1 – Apresentação dos gêneros: Discussão inicial sobre as fábulas e as histórias em quadrinhos a fim de verificar quais conhecimentos os alunos já têm sobre esse gênero.

2 – Gincana literária com perguntas relacionadas aos personagens e aos cenários das fábulas e das histórias em quadrinhos lidas: Discussão sobre as fábulas e as histórias em quadrinhos apresentadas e levantamento de questões de interpretação dos dois gêneros. O objetivo é analisar os mecanismos de leitura dos alunos.

3 – Produção final: Após realizarem as atividades propostas, os alunos são convidados a escolherem uma fábula e por meio do aplicativo Hagáquê, produzido pela Unicamp para criar histórias em quadrinhos, trabalharem a retextualização e a transformá-la em HQ.

Assim, a proposta apresentada por meio de uma unidade didática se justifica pela possibilidade de trabalhar a retextualização de um tipo de texto para outro, mostrando que



há novos letramentos e formas de apresentar diferentes gêneros aos alunos, configurando os enunciados em sua multissemiótica.

Análise de dados

A atividade foi iniciada com turmas de 8º ano, por meio da apresentação breve dos gêneros fábula e histórias em quadrinhos. Foram discutidas questões referentes a estrutura dos gêneros, buscando explorar o que os alunos sabiam e lembravam sobre os dois gêneros.

Logo em seguida, foi feita uma gincana literária sobre várias fábulas e HQ lidas.

Finalizando, a terceira e última atividade foi uma retextualização do gênero fábula para o gênero história em quadrinhos, com o objetivo de analisar que cada gênero tem uma característica específica que se deve observar.

Como resultado, alguns alunos exploraram as legendas e balões, trabalharam a diversificação de cenários e a posição de cada personagem, fizeram algumas utilizações de onomatopéias que são características típicas das HQ. Porém em alguns textos faltaram à exploração de recursos cinestésicos, de metáforas visuais e outros textos apresentaram ausência de movimento, tanto dos personagens quanto do cenário, que são fundamentais no gênero HQ.

Constatou-se que a maioria dos alunos teve dificuldades de manter características típicas de cada gênero no momento em que fez a retextualização. Com isso, acredita-se que ao aplicar esta atividade deve-se apresentar os gêneros de uma forma mais específica, para que fique bem claro que mesmo fazendo a retextualização o gênero trabalhado deve preservar alguma característica básica, seja na dimensão do conteúdo geral, seja na dimensão da organização composicional. Isso vai depender do tipo de retextualização proposto.

Conclusão

A pesquisa teórica sobre a importância de trabalhar diversos gêneros textuais, mais precisamente com os gêneros fábulas e histórias em quadrinhos, ressaltou as contribuições do trabalho com textos contextualizados para auxiliar no aperfeiçoamento de diversas habilidades linguísticas, principalmente, aquelas ligadas à leitura e à produção escrita.



Além disso, constatou-se que trabalho de retextualização permite aos alunos a compreensão das características dos gêneros textuais estudados. Esse tipo de atividade traz uma vivência de uma situação de interação que exige conhecimentos prévios dos alunos, viabilizando a percepção das dificuldades mais recorrentes apresentadas pelos alunos e a ampliação de saberes sobre práticas pedagógicas significativas por parte dos bolsistas do PIBID.

Referências:

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 12, n. 71, p. 22-29, set./out. 2006.

DAMIS, O. T. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações** / Ilma Passos Alencastro Veiga (org.) – Campinas, SP: Papirus, 2006.

DOS SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO PROCESSO DE APRENDIZADO: DA TEORIA À PRÁTICA/COMICS IN THE LEARNING PROCESS: FROM THEORY TO PRACTICE. **Eccos**, n. 27, p. 81, 2012.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial** (tradução: Luís Carlos Borges). 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GÓES, Lucia Pimentel – **Introdução à literatura infantil e juvenil.** 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.

PINTO, Roquette. **Base Nacional Comum Curricular.**

PLATÃO E FIORIN. **Para entender o texto.** São Paulo: Ática, 2000.

PORTELLA, O. de O. A fábula. In: **Revista Letras**, Curitiba, vol.32, p.119-132, 1983.



Comunicação Oral

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE DO CORDEL “A MOÇA QUE DANÇOU DEPOIS DE MORTA”

Helena Maria Ferreira²⁹

Jaciluz Dias³⁰

Introdução

Como se o dia não tivesse fim e a noite nunca fosse acabar, ela dançou a vida toda. Até depois de morta. Assim poderia ser resumido em um *tweet*³¹ o cordel *A moça que dançou depois de morta*, de José Francisco Borges (s/d), cordelista paraibano nascido em 1935. Essa descrição sucinta, própria das redes sociais, remete às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tão presentes na realidade atual. Mas o que tecnologia tem a ver com cordel e seus folhetos literários populares? Da mesma forma que a tecnologia digital do *tweet* contribui para uma comunicação mais rápida e dinâmica, outras tecnologias podem colaborar com o trabalho textual na escola. O cordel pode, então, por exemplo, ser transformado em uma contação de histórias, por meio de uma animação digital.

Por isso, este trabalho teve como objetivo, a partir dessa ótica, demonstrar como a contação de histórias pode ser levada para a sala de aula, utilizando-se, como recurso didático, um vídeo do Youtube. Nesse caso, escolheu-se a transposição para vídeo de um cordel conhecido da cultura popular: *A moça que dançou depois de morta* (BORGES, s/d). A história conta sobre a vida de uma moça que gostava de dançar, beber e se divertir, mas que, por não ter limites, acabou falecendo, em decorrência desses abusos. A narrativa apresenta, ainda, um jovem que gosta de ir a festas, em uma das quais conhece uma moça com quem dança a noite toda, deixando-a em casa, no dia seguinte. Ele, então, volta para

²⁹ Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. Professora do Departamento de Linguagem e do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: helenafferreira@del.ufla.br

³⁰ Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: jaciluzdias@gmail.com

³¹ Tweet (lê-se *tuíte*): texto composto por até 140 caracteres para ser postado na rede social Twitter.



encontrá-la, descobrindo que a moça com quem dançou e por quem acabou se apaixonando havia morrido muito antes daquela noite.

Essa história foi recontada em uma animação produzida e dirigida por Ítalo Cajueiro, em 2004, no Distrito Federal. Com duração de 11 minutos e em formato de 35 milímetros, o curta-metragem foi produzido com xilogravuras originais do autor do cordel e ganhou prêmios como Melhor Roteiro de Animação no Cine PE e Prêmio Unesco, no Festival de Cinema de São Luís³². Essa animação constitui o *corpus* deste artigo, a partir de uma reflexão sobre a proposição de atividades que explorem textos e seus recursos multissemióticos em sala de aula (CRISTOVÃO; LENHARO (no prelo) apud LENHARO, 2016; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A contação de histórias

Contar histórias talvez seja uma das atividades humanas mais antigas, tendo relação direta com o desenvolvimento da oralidade e a transmissão da cultura entre os grupos humanos. Essa noção se amplia, com o passar do tempo, e ao uso utilitário da contação soma-se o caráter lúdico e poético dessa ação, já que, segundo Abramovich (1997, p. 17),

É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser outra ética, outras óticas. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

O que a autora indica, então, é a estrita relação entre a contação de história e o conhecimento. Mas isso pode ser feito de modo indireto, de modo a envolver múltiplos aspectos relacionados à construção daquilo que se aprende, ou de modo direto, por meio da transmissão de informações. Contudo, pensar em conhecimento remete à noção de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, aos processos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Esse é o espaço onde, tradicionalmente, aprende-se a ler e escrever, o que pode ser feito de modo impositivo ou prazeroso. A contação de histórias – e a ludicidade que

³² Fonte: Porta curtas. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_moca_que_dancou_depois_de_morta. Acesso em: 15 abr. 2017.



ela carrega – torna-se, então, uma possível estratégia para potencializar as habilidades de leitura, conforme explicita Pennac (1993, p. 79): “ler é algo que se aprende na escola”. Contudo, é necessário que seja mantido o caráter prazeroso da leitura, como aquela que se faz em casa, de modo livre, sem exigir nada em troca (PENNAC, 1993, p. 121).

A imaginação que advém da leitura pode, dessa forma, ser potencializada pela contação de histórias, pois, como postula Rodrigues (2005, p. 4):

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

Corroborando tais argumentos, defendemos a necessidade de conseguir ver além dos fatos narrados e mergulhar nos sentidos escondidos nas palavras, nos contextos e nas imagens (o que é o foco deste trabalho). E isso é feito desde a educação infantil, quando se começa a conhecer o mundo por meio de histórias, de imagens, de contação de histórias. É, então, a literatura voltada para crianças uma

abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo. (COELHO, 1991, p. 5).

Citam-se aqui as crianças, mas não apenas elas. Conforme aponta a autora, a literatura infantil é uma abertura, ou seja, o início de um processo que vai se desenvolvendo ao longo da vida escolar – e por que não dizer de toda a vida do ser humano. A contação de histórias é, então, mais que simplesmente entreter, ela é responsável pela transmissão de conhecimentos e valores que são específicos de uma sociedade. Essa que é uma característica evidente em vários gêneros textuais/discursivos e literários, como o que se constitui o mote desta pesquisa: o cordel.



O gênero textual literatura de cordel e a oralidade

Geralmente sendo primeiro cantados e depois escritos, os textos de cordel são típicos da cultura do Nordeste brasileiro, e marcados por características próprias da oralidade, como “rima, ritmo, repetições, musicalidade” (MATOS, 2007, p. 152). Esse jeito próprio de cantar e até mesmo o fato de ser o cordel uma narrativa cantada, difere-o de outras narrativas e, ao mesmo tempo, aproxima esse gênero da contação de histórias. De acordo com essa autora, esse modo de partilha de histórias advém da forma como ela é contada e por quem, já que:

Sábio, o poeta popular percebe o fascínio da palavra oralizada, porque é ela o principal meio de comunicação de histórias, narrativas, fatos, casos etc., ou seja, é ela, em verdade, a grande mediadora entre o homem (que conta/canta) a sua experiência. É por isso que a literatura de cordel ou de folhetos é ainda um gênero narrativo muito cultivado pelos poetas populares do Brasil, notadamente no Nordeste, onde a voz e o canto do povo ainda se fazem ouvir. (MATOS, 2007, p. 150).

A voz, como recorda a autora, “dar voz à poesia popular”, que muitas vezes é preterida, justamente por aquilo que ela tem de mais peculiar: a oralidade e a regionalidade, torna-se, então, uma necessidade, a qual pode ser potencializada pelos usos das TDIC. A adaptação de cordéis em animações e as consequentes divulgações pela internet tornam-se, dessa forma, estratégias para que essa cultura popular seja mais conhecida e respeitada.

Importante é, então, conhecer e comparar as duas formas de materialização: tanto a escrita quanto a imagética. No caso do cordel *A moça que dançou depois de morta* (BORGES, s/d), segundo Bonfim (2009),

No que diz respeito à narrativa, podemos ver que esta pode combinar diversas outras modalidades da família das histórias. *A moça que dançou depois de morta*, por exemplo, tem feições de anedota/causo, por representar um evento notável. Mas também, por sua avaliação (o julgamento negativo do caráter dos participantes) tem características de exemplo. Entretanto, foi estruturada como narrativa, isto é, com complicação que exige uma resolução, e como tal será analisada. (p. 57-58, grifo do autor).



Contar a história torna-se, então, uma forma de transmitir conhecimentos culturais e valores morais de um determinado grupo. Mais que carregar ludicidade, o cordel, enquanto contação de histórias, procura transmitir ensinamentos, como faziam, desde a Idade Média, os contadores dos contos de fadas (COELHO, 1991). No caso de José Francisco de Barros, poeta e xilógrafo, considerado como uma das maiores referências nessa arte gráfica (ALMEIDA; SOBRINHO, 1978 apud BONFIM, 2009, p. 88), imagine-se que ele buscou, por meio do seu cordel, ensinar que uma vida devassa pode causar perigos. E isso foi feito por meio de palavras e imagens.

As imagens dos cordéis, esses folhetos cuja origem remonta a Portugal e que receberam esse nome por ficarem expostos em varais, são denominadas xilogravuras, ou gravuras em madeira. Dessa forma, as imagens que acompanham os textos corroboram para os sentidos que deles se depreende. Segundo Matos (2007),

Portadora de plurais sentidos, a imagem traz em si muitos significados que, às vezes, podem estar ocultos. Uma imagem próxima é trampolim para a decifração do texto, pois os significados se reafirmam nas figuras, nas gravuras, em variados tipos de ilustração. Uma imagem mais distante estimula a imaginação (como “uma forma de audácia humana”), e muitas possibilidades de leituras vão surgindo. A imagem pode representar-traduzir o texto escrito ou uma ideia central do mesmo, mas também, ao mesmo tempo, servir de veículo de propaganda e de divulgação do folheto entre público interessado. (p. 159).

Esses significados múltiplos, justamente por estarem ocultos, requerem uma leitura atenta, tendo em vista que contribuem para a compreensão do texto escrito. É também função das aulas de língua portuguesa, propiciar aos alunos o desenvolvimento dessa habilidade de “ler” e compreender as imagens, o que se denomina multiletramento.

Multiletramentos e Capacidades Multissemióticas

Já que vivemos em uma sociedade imagética, tecnológica e digital, conseguir não apenas decodificar uma imagem, mas compreender os muitos sentidos que ela carrega e as relações contextuais que ela pode estabelecer com o texto escrito constitui uma demanda da atualidade. Para isso, é necessário que sejam desenvolvidos com os alunos, em sala de aula, os multiletramentos ou letramentos múltiplos, letramentos



multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas (BRITO, 2014). Dessa forma, a linguagem deve conseguir atender às

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).

Logo, segundo a autora, as aulas de língua portuguesa precisam preparar os alunos para saberem lidar com as demandas da sociedade contemporânea. Uma realidade marcada pelo uso de computadores, *smartphones*, *tablets* e pela utilização de diferentes formas de comunicação, como as redes sociais, o que inclui o compartilhamento de imagens e vídeos, requer das pessoas o desenvolvimento de novas capacidades de interação. A escola, então, precisa estar familiarizada com esse processo.

Trabalhar com os inúmeros artefatos/ferramentas tecnológicas exige uma atenção especial do professor para o aperfeiçoamento de habilidades específicas. Entre essas capacidades, destacam-se as multissemióticas, por sua estrita relação com a leitura de imagens, conforma a que se realizou neste estudo:

CMS

(Capacidades Multissemióticas) citadas por Dolz (2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo (no prelo)

(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;

(2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;

(3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;

(4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.

(5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

(LENHARO, 2016, p. 34).



As CMS estão, segundo Lenharo (2016), relacionadas aos multiletramentos, porque enfocam os elementos não verbais dos gêneros textuais, sendo isso feito em no campo da música ou da arte, por exemplo: “A definição de CMS seria, desse modo, compreender as diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não verbais”. (LENHARO, 2016, p. 34). No próximo tópico, serão elencados exemplos de como tais capacidades podem ser exploradas no trabalho com a animação *A moça que dançou depois de morta* (BORGES, s/d).

Antes, porém, faz-se importante conceituar os pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV), tendo em vista que se pretendeu ampliar as CMS no que se refere à análise da animação - tema deste trabalho. Kress e van Leeuwen (2006) apontam a necessidade de práticas pedagógicas contemplem um trabalho sistematizado com atividades que permitam a ampliação das habilidades de questionar, interpretar e criticar os recursos multissemióticos. Para os autores citados, a multimodalidade contempla um texto em seu todo significativo, ou seja, na inter-relação entre seus diferentes elementos constituintes. Assim, o empoderamento semiótico depende da compreensão das diferentes semioses presentes em cada gênero e deve partir dos seguintes pressupostos: a) as imagens visuais podem ser lidas como um texto; b) a multiplicidade de significados dos textos multimodais deve estar pautada nos seus contextos sociais; c) as imagens visuais, como a linguagem e todos os modos semióticos, são socialmente construídas.

Partimos do pressuposto de que cada recurso/modo semiótico apresenta potencialidades para o processo de produção/constituição dos sentidos. No caso de textos multimodais, a organização semiótica-discursiva é, notadamente, mais complexa. Nesse sentido, as análises textuais precisam contemplar os diversos recursos que compõem os textos, tais como: linguagem verbal, segregações, imagens, cores, divisões em páginas, todos são recursos possíveis e constitutivos da enunciação digital (cf. XAVIER, 2009). Além da pluralidade, há um entrelaçamento de modos semióticos (palavras, imagens, sons, cores, tipografias, movimentos, perspectivas, enquadramentos etc.), que é determinante para a produção dos sentidos, seja em percursos de leitura direcionados pelo autor do texto lido, seja em percursos construídos pelo próprio leitor (possibilidade de se conectar a outros textos por intermédio de links).

Para a leitura de textos imagéticos, Kress e van Leeuwen (2006) propõem uma análise pautada em três metafunções: ideacionais, interpessoais e textuais.



A metafunção representacional relaciona-se às potencialidades do sistema semiótico em representar objetos, ou participantes, e sua relação com o mundo. Nessa direção, é possível reconhecer dois tipos de participantes envolvidos na composição semiótica: 1) participante interativo: pessoas reais – que produzem ou que consomem as mensagens –, 2) participantes representados: pessoas e objetos representados na imagem.

A metafunção interacional (ou interpessoal) relaciona-se às interações estabelecidas entre os participantes interativos (produtor da imagem e seu observador) e participantes representados. Essas representações podem ser efetivadas por meio dos seguintes mecanismos: olhar (que marca uma maior ou menor interação com o leitor), enquadramento/distância (que representa a distância social entre os participantes, como mais íntimos de quem os observa, ou como mais distantes ou estranhos), perspectiva (que é marcada pela escolha do ângulo ou do ponto de vista a partir do qual os participantes são retratados) e modalidade (que imprime credibilidade às mensagens, ou seja, o conteúdo é verdadeiro, efetivo, real, ou é incoerente ou uma ficção).

A metafunção composicional diz respeito à organização textual, à posição dos elementos que compõem a imagem, contemplando três sistemas relacionados entre si: a) *valor da informação*: posição ocupada pelo elemento dentro da imagem: i) esquerda para a direita: explora a noção de “dado” se refere aos elementos colocados à esquerda (informações dadas, conhecidas pelo leitor) e de “novo” se refere aos elementos colocados à direita (informações que o leitor necessita de ser informado ou informações que são problematizadas); ii) parte inferior ou superior, centrado ou perto das margens: explora a noção de “ideal” que se refere aos elementos presentes na parte superior e que oferecem informações mais idealizadas, como algo que possa despertar as emoções e/ou a imaginação do leitor (promessa de algo ou produto, como em propagandas) e de “real” que se refere aos elementos presentes na parte inferior e que se refere à informação que tendem a ser mais práticas, objetivas, ligadas ao mundo real; iii) centrado ou perto das margens: exploram a noção de centro (núcleo da informação) e margem (informações complementares); b) *saliência*: está relacionada aos destaques e acentuações como: efeitos de cores, tamanho e contrastes, localização no primeiro plano, moldura distintiva e profundidade de foco. e; c) *enquadramento*: conecta ou desconecta os elementos de uma imagem, indicando se pertencem ou não à informação central. São realizadas por linhas divisórias e de espaços coloridos ou não, dentro ou nas margens da imagem.



Nesse contexto, os gêneros combinam múltiplas linguagens se tornam “verdadeiras ferramentas semióticas complexas que mediatizam a ação de linguagem, permitindo a produção e a compreensão de textos”. (SCHNEUWLY, 1994 apud MACHADO; CRISTOVAO, 2006), especialmente no caso de um gênero majoritariamente composto por imagens, como o vídeo foco da nossa análise.

Análise do vídeo *A mulher que dançou depois de morta*

Tendo em vista as Capacidades Multissemióticas citadas (LENHARO, 2016), será feita uma análise do vídeo *A mulher que dançou depois de morta*, a fim de exemplificar como cada capacidade se apresenta no curta-metragem. Além disso, em seguida, propomos uma ampliação de tal categorização, a partir dos pressupostos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), quando são sugeridas mais três capacidades, as quais são também exemplificadas com base no vídeo.

O professor poderá problematizar situações em que uma determinada análise seja demandada, favorecendo assim a aquisição ou o aperfeiçoamento de uma dada capacidade. Após o trabalho sistematizado, será possível uma avaliação das capacidades de leitura por parte do aluno. O encaminhamento das atividades de leitura, orientado pela teoria das Capacidades Multissemióticas, representa, na nossa concepção, uma inovação no ensino de línguas, uma vez que permite a inserção de questões que são marginais ao processo de ensino – as potencialidades dos elementos/recursos constitutivos dos textos multimodais no processo de produção/constituição dos sentidos.

A imagem da Figura 1 foi utilizada para ilustrar, no vídeo, a primeira estrofe do Cordel: “Leitores o nosso mundo / Está muito desmantelado / Aumentou a violência / É morte pra todo lado / Daqui pra dois mil e dez / Temos que andar com muito cuidado [...]” (BORGES, s/d, p. 1). Essa relação exemplifica a primeira capacidade multissemiótica citada: “(ICMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero” (CRISTOVÃO; LENHARO, no prelo apud LENHARO, 2016, p. 34):



Figura 1: imagem retirada do vídeo *A mulher que dançou depois de morta*, para exemplificar a 1CMS.

No caso da Figura 1, há o desenho representando o Planeta Terra, tendo, em seus continentes, a representação de cruces, símbolo que, popularmente, representa a morte. Dessa forma, a imagem remete, mais especificamente, ao verso “É morte pra todo lado” (BORGES, s/d, p. 1). A capacidade de estabelecer relações entre as linguagens verbal e não verbal torna-se necessária, nas aulas de língua portuguesa, para que o foco do ensino-aprendizado amplie-se, deixando de priorizar apenas os textos escritos, a fim de atribuir às imagens mais importância na compreensão de gêneros textuais.

Para ilustrar a segunda (2CMS) e a terceira (3CMS) capacidades, escolhemos a sequência de imagens abaixo, em que estão representados: uma mão com um revólver, um tiro em uma mão com uma faca, símbolos que remetem a um raio e uma caveira e uma galinha com uma vela.

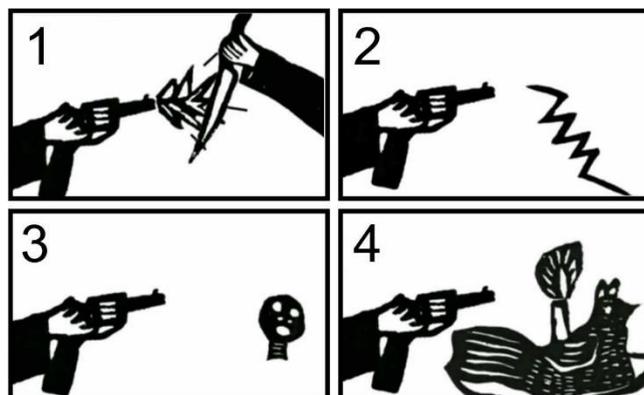


Figura 2: sequência de imagens retiradas do vídeo *A mulher que dançou depois de morta*, para exemplificar a 2CMS e a 3CMS.



Utilizou-se a sequência da Figura 2, tendo em vista os a relação que os elementos representados estabelecem com o trecho “[...] Deve dar graças a Deus / quem está vivo hoje em dia / com assalto e malandragem / vingança, ódio e orgia / e o povo dando valor / a palavrão e bruxaria [...]” (BORGES, s/d, p. 1). Para compreender tal relação, torna-se necessária a capacidade de “apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens” (CRISTOVÃO; LENHARO, no prelo apud LENHARO, 2016, p. 34), pois, assim, fica mais evidente a associação entre as ilustrações e as palavras “assalto”, “palavrão” e “bruxaria”.

E essa última relação, mais especificamente, necessita, ainda, da capacidade de “reconhecer a importância de elementos não verbais para a construção de sentidos” (ibidem). Explica-se: a relação entre “bruxaria” e o desenho de uma galinha e uma vela (Figura 2, cena 4), para ser compreendida, depende de um conhecimento de mundo, além do que, carrega em si um preconceito em relação às religiões de matriz africana, de cujos rituais fazem parte a oferenda de galinhas e velas, associadas a um caráter pejorativo de bruxaria.

Já as duas últimas capacidades multissemióticas, quais sejam: “(4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca e (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero” (ibidem) podem ser problematizadas pela Figura 3.

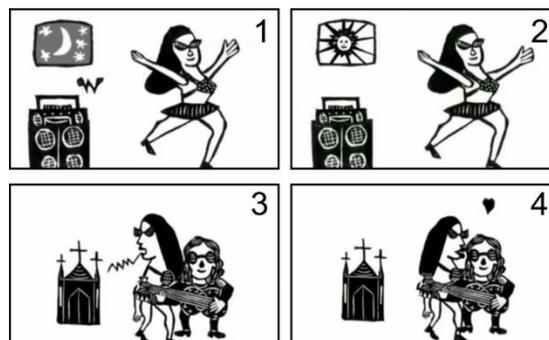


Figura 3: sequência de imagens retiradas do vídeo *A mulher que dançou depois de morta*, para problematizar a 4CMS e a 5CMS.

Essa sequência ilustra o seguinte trecho do cordel: “[...] só pensam em rock e farra / sai de casa às 7 horas / só volta ao quebrar da barra / E se os pais reclamarem / elas dizem um palavrão / não vão à missa nem rezam / também não fazem oração / só namoram cabeludo / quem vive com um violão” (BORGES, s/d, p. 1). Destacamos as



representações de lua e estrelas na cena 1, em contraposição ao sol, na cena 2, enquanto a ilustração da mulher remete à dança, em associação à caixa de som da qual sai uma nota musical.

Além disso, temos, novamente, a representação de um raio para identificar “palavrão”. Problematizamos, dessa forma, a 5CMS, devido à associação que pode ser feita entre as ilustrações citadas e aquilo que elas procuram representar, em sintonia com o que fala a letra do cordel: lua e sair de casa no início da noite; sol e voltar “ao quebrar da barra”, ou seja, ao término da festa, em expressão idiomática regional; caixa de som e mulher representada como se dançasse e o fato de ela só pensar em rock e farra.

No que concerne à 4CMS, temos como referência a representação de um rapaz, com cabelos compridos e com um violão na mão, na cena 4 da Figura 3. É necessário compreender o contexto macro do que a imagem, juntamente com o texto, quer dizer, para realizar a associação de demérito expressa em relação ao músico. Isso advém da oposição estabelecida com os dois versos anteriores: a moça não ir à missa e não fazer oração, preferindo, em vez disso, namorar um “cabeludo”.

Observamos, a partir desses episódios, que não é tão simples “ler” uma imagem. No caso do cordel em análise, as imagens foram utilizadas, justamente, para representar um texto escrito por meio de ilustrações, as quais ganharam cor e movimento, transformando-se em uma animação.

Podemos ampliar ainda mais essa leitura imagética, com base nos pressupostos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), a qual possibilita identificar outras três capacidades que são necessárias para a leitura multimodal:

1. Compreender a forma como são concebidos os participantes representados (pessoas e objetos mostrados na composição visual) e os participantes interativos (produtores e consumidos da mensagem);
2. Compreender a natureza da interação entre os eventos, objetos e participantes envolvidos no vídeo e os leitores/ouvintes;
3. Reconhecer a organização dos elementos visuais (cor, enquadramento, perspectiva, posicionamento etc.).

Para exemplificar essas novas capacidades, as quais se complementam pelas capacidades propostas por Cristovão e Lenharo (no prelo apud LENHARO, 2016, p. 34), mas abordam questões mais específicas e importantes no processo de leitura de textos multimodais, apresentam-se três sequências de imagens, conforme indicado na Figura 4.

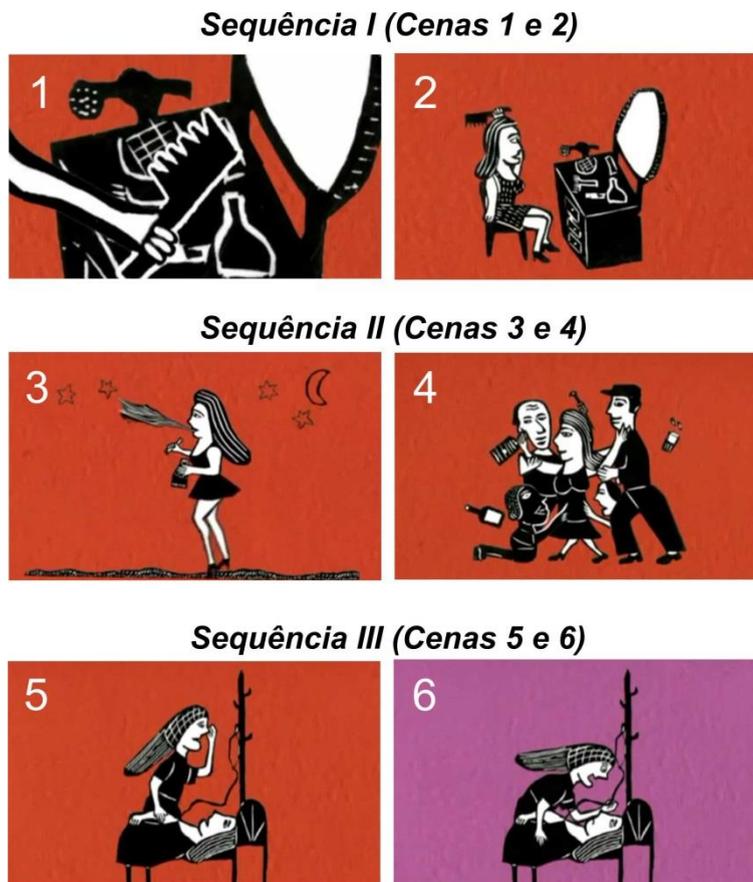


Figura 4: sequências de imagens retiradas do vídeo *A mulher que dançou depois de morta*, para exemplificar as capacidades depreendidas da GDV.

A primeira sequência, composta pelas cenas 1 e 2 da Figura 4, ilustra o seguinte trecho do cordel, que descreve a moça: “[...] que era muito vaidosa / e pensava que não morria” (BORGES, s/d, p. 2). Já a sequência II reúne as cenas 3 e 4 da Figura 4, ilustrando o trecho: “[...] fumando erva e bebendo / todo dia sem parar / Era querida de todos / por ser nova e muito bela / mas a droga e a bebida / ofenderam muito a ela [...]” (BORGES, s/d, p. 2). E, finalmente, a sequência terceira, abarcando as cenas 5 e 6, para ilustrar o trecho “[...] Até que um certo dia / esta moça faleceu [...]”.

Tais cenas foram escolhidas para exemplificar como as imagens podem ser analisadas a partir da GDV, a começar, pela identificação dos participantes representados,



como a penteadeira (cenas 1 e 2), a moça (cenas 2-6), a noite (cena 3), a mãe (cenas 5 e 6); e dos participantes interativos (equipe que produziu o vídeo e público em geral que o assiste). A moça, figura central da narrativa, não direciona o olhar para o público, a personagem é retratada em posição de perfil, o que evidencia uma ênfase ao conteúdo do texto, não à personagem. Além disso, os movimentos são indicados por meio de vetores (representações gráficas das ações): pentear (cena 2), fumar (cena 3), abarcar elementos (curtição) (cena 4), demonstração de preocupação (cena 5), demonstração de tristeza (cena 5). A representação do movimento da mão da mãe (na própria testa e na cabeça da filha) e da mudança de posição (maior curvatura) indicia o estado mórbido e a órbita da filha.

Nas cenas 1 e 2, o enquadramento (saliência) é importante para a produção dos sentidos: a aproximação (valoriza os produtos utilizados para os cuidados com a beleza) e o distanciamento (ênfata a ação da moça cuidando da beleza). Nas cenas 2- 3- 4- 5 e 6, há uma centralização das imagens, que evidencia a importância dos elementos constitutivos das cenas: a posição central demonstra a importância dos elementos e ações.

Além disso, entende-se a tecnologia como responsável pela interação entre produtores e consumidores do vídeo, já que o material se pretende uma transposição do texto escrito em cordel e cantado em espaço público para um discurso imagético em que estão reunidos sons, imagens, movimentos, a fim de compor uma animação, a qual foi disponibilizada na internet. A retextualização do cordel – da modalidade verbal (suporte impresso) para a linguagem multimodal (suporte digital) permitiu a exploração de diferentes recursos semióticos (cores, diagramações, vozes, sotaques, posicionamentos, saliências etc).

Enfim, é determinante, na compreensão dos sentidos propostos pela montagem, a forma como as cenas são representadas, procurando lembrar as xilogravuras típicas dos cordéis, mas com movimentos, não de toda a cena e/ou personagem, mas de partes do corpo ou de elementos do cenário. Destacamos, ainda: enquadramentos, como o da sequência 1, em que há a saliência no pente, evidenciando a vaidade da moça; perspectivas, como o ângulo em que foi representada a penteadeira na cena 2 (de cima para baixo); posicionamento, como o dos personagens, na cena 4; e jogo de cores, o que acontece na mudança da cena 5 para a cena 6, cujo fundo muda do vermelho, quando a



jovem está doente, para o roxo, depois que ela morre, em uma referência à cor da morte, da paixão, do sofrimento, típico da crença popular.

Com base nos exemplos citados, buscamos demonstrar como, a partir das relações entre as imagens do vídeo e os trechos do cordel, depreendem-se sentidos múltiplos, de tal forma que a imagem não apenas complementa, mas amplia o sentido do texto. Dessa forma, tendo em vista vivermos em uma sociedade imagética, essa linguagem não verbal precisa ser mais considerada nas práticas pedagógicas, com vistas ao aperfeiçoamento das habilidades relacionadas aos multiletramentos.

Considerações finais

José Francisco Borges termina seu cordel com os seguintes versos: “este caso foi verídico / e agora a pouco passado / eu escrevi ele em verso / contando o resultado / um exemplo como esse / não deixa de ter se dado” (BORGES, s/d, p. 7). Ao dizer isso, ele encerra sua narrativa, mas deixa aberto, à análise e à reflexão, o fato de o caso ter acontecido e, portanto, poder se repetir. Além disso, indica a sua escolha por registrá-lo em verso. Tal registro, feito na atualidade, provavelmente, se daria por meio de imagens, as quais são, portanto, para a nossa sociedade, determinante para a compreensão de sentidos e interação entre as pessoas.

Contudo, muitas vezes, essa predominância é ignorada, em detrimento do texto escrito. Sobremaneira, isso acontece na escola, a qual pauta seu currículo em moldes tradicionais do ensino, que consideram mais críveis e importantes os registros escritos. Ao aderirem a esse movimento, os professores de língua portuguesa desconsideram a riqueza de sentidos que residem nas imagens e a necessidade de que os letramentos tornem-se multi. Além disso, desconsideram as formas como os alunos se apropriam e lidam com as metáforas visuais e como essas relações interferem na nossa realidade.

Logo, demonstrar, por meio de problematizações, como essa leitura multissemiótica pode ser realizada constitui um passo que tenta contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento dessa prática na escola, bem como para uma reflexão sobre as capacidades de linguagem e, conseqüentemente, para a ampliação dos multiletramentos. Os padrões representacionais, interativos e composicionais, apresentados pela GDV, são constitutivos das composições visuais e oferecem



possibilidades para o encaminhamento do processo de leitura, e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento das habilidades de leituras das imagens, sons e movimentos, que constituem dos diversos gêneros que circulam na sociedade informação, em que as interações realizadas em ambientes digitais têm se ampliado de forma exponencial.

Referências

ABRAMOVICH, F. Por uma arte de contar histórias. In: **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. SP: Scipione, 1997. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/I_a_P/literatura_infantil_universal/aula_01/imagens/01/LLPT_por_art_con_his_aula_01_top_01.doc. Acesso em: 15 nov. 2016.

A MOÇA que dançou depois de morta. Direção: Ítalo Cajueiro. Curta-metragem. Duração: 11 min. Formato: 35mm, som, sem legenda, colorido. 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y3nUM08IR3g>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BONFIM, J. B. B. **O gênero do cordel sob a perspectiva crítica do discurso**. 2009. 284 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Depto. de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2009. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4931/1/2009_Jo%C3%A3oBoscoBezerraBonfim_Tese.PDF. Acesso em: 15 abr. 2017.

BORGES, J. F. **A moça que dançou depois de morta**. Edição do autor, sem indicação de local, s/d. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=83681&pesq=>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BRITO, G. M. G. de. Manifestações artísticas na cultura digital: a xilogravura e a imaterialidade das novas imagens. In: #.ART - ENCONTRO INTERNACIONAL DE ARTE E TECNOLOGIA, 13., 2014, Brasília. **Anais...**. Brasília: Media Lab/unb, 2014. p. 1 - 10. Disponível em: https://art.medialab.ufg.br/up/779/o/art13_GeorgiaMonteiro.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 4 ed. Ática, 1991.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 427 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2016.



MACHADO, A. R; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MATOS, E. Literatura de cordel: a escuta de uma voz poética. **Habitus**, Goiânia, v. 5, n. 1, p.149-167, jan./jun. 2007.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Z. B. As considerações da gramática do design visual para a constituição de textos multimodais. **Revista Interletras**, v. 2. n. 12. ago. 2010/fev. 2011. Disponível em: http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n12/ASCONSIDERACOESDAGRAMATICADODESIGNVISUAL.doc. Acesso em: 15 nov. 2016.



Comunicação Oral

ENTRE O ROMANCE *CRIME E CASTIGO* E O FILME *AQUARIUS*: PROPOSTA DE LEITURA INTERMIDIÁTICA A PARTIR DO CONCEITO DE DIALOGISMO

Luis Eduardo Santos Pereira³³

Marina Alvarenga Botelho³⁴

Introdução

A realidade atual demanda novas formas de percepção menos engessadas de leitura, afinal percepções inter-midiáticas são cada vez mais legitimadas na contemporaneidade. Um exemplo consistente seria o reconhecimento da música pela literatura na emblemática e histórica premiação de Bob Dylan com o Nobel de literatura de 2016 - retorno valorativo modernizante, afinal a literatura historicamente é alimentada pela música, veja-se o trovadorismo como exemplo.

A própria condição perceptiva humana já demonstra esta instabilidade de delimitações midiáticas fechadas em si. Basta observar a dependência da percepção visual no universo cognitivo humano. Um simples exemplo cotidiano dá conta desta premissa. Em geral, na linguagem coloquial é muito comum expressões de sugestão como: - “**olha** esta canção”. Por que não: - “escute”?

O presente trabalho se propõe a cuidar destas relações de travessia midiática na relação cinema-literatura, pois tal como aponta Sánchez Noriega este diálogo específico é bastante profícuo e fértil, "literatura y cine están condenados a coexistir, fecundarse mutuamente, dialogar entre si y entretejerse" (SÁNCHEZ NORIEGA, 2001, p.65).

De posse das considerações feitas será analisado comparativamente duas obras: o romance Crime e Castigo (1866), de Fiódor Dostoiévski e o filme Aquarius (2016), de Kleber Mendonça Filho. Não há relação direta entre estas obras - não se trata de um caso

³³ Graduando em Letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: l.edupereira@hotmail.com

³⁴ Graduando em Letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: marina.botelho@letras.ufla.br



de adaptação - porém há um dispositivo que as une e separa: a qualidade dos diálogos entre personagens representados.

Corpus, potencial de estudo e contextualização

Em *Crime e Castigo* (1866), a grande originalidade de Dostoiévski está na própria constituição das falas dos personagens que dialogam entre si, criando uma interpenetração discursiva. Suas reflexões abrem fissuras de consciência no outro personagem interlocutor criando aberturas de sentido e inesgotabilidade. Em *Aquarius* (2016), o filme além de representar conflitos de interesse dentro da classe média (subdivisão da luta de classes) como usina de produção da trama, apresenta uma crítica direta a um sintoma definidor de uma forma de estar no mundo atualmente: o filme representa uma sociedade surda, já que, eventualmente, é possível identificar diálogos sem explícita interpenetração discursiva.

Esta diferença quanto ao diálogo torna as obras laboratórios nada frios de compreensão do tratamento estético de cada mídia pelos narradores. Ponto que une e distancia, pois afinal a negação de um diálogo mais destacadamente interpenetrante coloca no horizonte do filme o romance, como contraponto.

Assim, para teorizar em detalhes este tipo de interação dada nas obras, será articulado o conceito de dialogismo, de Mikhail Bakhtin (2006). Este dispositivo teórico, além de nascer de motivações históricas e sociais que são janelas de compreensão de um tempo - Rússia praticamente feudal do séc XIX (MARIÁTEGUI, 2010, p. 82) - é fundamental para explicar a ausência de um tipo de diálogo na contemporaneidade. Diálogo este sinalizado no filme e tratado com as particularidades que a narração através da imagem em movimento habilita e condiciona. Também é importante fazer notar ainda mais o sujeito Dostoiévski inserido no seu tempo, afinal a Rússia do séc. XIX estava entrando no capitalismo, portanto, o escritor, como filtro de sua época, foi possível em função dos choques de contrários (vozes da polifonia) possibilitados pelo capitalismo fora de sua plenitude. O escritor russo captou este ineditismo da experiência nova de inserção em outra modalidade de vida (capitalismo), tal como pode ser constatado adiante:

as contradições extremamente exacerbadas do jovem capitalismo russo,
o desdobramento de Dostoiévski como indivíduo social e sua



incapacidade pessoal de adotar determinada solução ideológica, tomados em si mesmos, são algo negativo e historicamente transitório, mas, não obstante, constituíram as condições ideais para a criação do romance polifônico (BAKHTIN, 2013, p. 40).

Walter Benjamin em "O narrador" (1936) aponta uma tendência terrível na sociedade capitalista: a perda da capacidade de contar histórias. O teórico argumenta sobre o caráter fragmentário e dinâmico do mundo criado e inventado pela industrialização - um exercício interessante de percepção deste aceleração é pensar que o tempo que distancia Cleópatra da construção da primeira pirâmide é mais longo do que o período que distancia a rainha egípcia de hoje. Somente no séc. XX houve duas guerras mundiais.

Vale ainda pensar como o cinema, por sua própria ontologia, caracteriza-se como a obra de arte exemplar da reprodutibilidade técnica, fragmentada por sua própria natureza (modo de fazer) e linguagem, que passou a fazer analogias sensoriais às próprias realidades metropolitanas da modernidade, com o aumento da velocidade e a fragmentação.

Este mundo fragmentado e veloz cria hiatos entre interlocutores e gera a incapacidade de produção de uma palavra unitária (que abarca a todos e não cria um rompimento entre enunciador e enunciatário. Por exemplo, entre gerações). Assim diz Jeanne Marie Gagnebin sobre esta ideia central de Benjamin,

a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu. A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje em abismo porque as condições de vida mudam em ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação. Enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil" (GAGNEBIN, 2012, p. 10).

É importante ser cuidadoso com a interpretação das ideias de Benjamin para o contexto deste recorte, afinal o pensador coloca o romance como uma possibilidade existente pela fragmentação do indivíduo, uma concentração no ser personagem, da sua individualização perante o mundo. Mas importa aqui aquele contexto quase medieval da Rússia de Dostoiévski, a impossibilidade direta de ascensão social que ainda existia



(apesar do capitalismo incipiente) e que torna os interesses particulares menos agudos, ao contrário do contexto de Aquarius.

Os personagens de Dostoiévski são portais de condução de conceitos que se chocam, mesmo mecanismo de reflexão intelectual que faz teorias se interpenetrarem para testar seus limites. Antes de ganhar um milhão de rublos, precisam resolver uma ideia. Quanto aos personagens de Aquarius, seus interesses particulares se antecipam ao mundo.

Neste sentido, observar mecanismos midiáticos que lidam com essa maior ou menor liberdade intelectual dos personagens (como a imagem em movimento repercute o diálogo dos personagens criando fios unitários de suas distâncias) é de suma importância para aliar uma análise técnica, estética e cultural através de mecanismos distintos de representação e interpretação criativa do mundo.

O cinema, por exemplo, apresenta um canal de fragmentação típica da modernidade, pois o ato de fragmentar é constitutivo de sua práxis estética. Como essa natureza de construção fragmentária contribui para representar uma sociedade fragmentada por interesses individualistas e superficiais? Puchalski assim sugere esta capacidade laboral do cinema, ora disfarçada ora posta em evidência:

o estudo da modernidade, da representação, recebeu a centralidade da fragmentação, ou do fragmento. Através de Walter Benjamin, é possível perceber as singularidades que envolvem, não somente o cinema, mas os sentimentos principais que acompanham as vanguardas artísticas da primeira metade do séc XX. A consciência da representação, a noção de distância entre o discurso e a realidade, entre o ser e o objeto, entre a verdade e a realidade, se traduzem em sentimentos, por vezes de frustração (PUCHALSKI, 2014, p. 5).

Esta distância entre ser e objeto dificilmente é observada nos personagens de Dostoiévski, suas ideias não se desvinculam da ética (responsabilidade) do indivíduo - não são retóricos.

Para fins de familiarização do leitor com o corpus, *Crime e Castigo* (1866), basicamente, narra a estória de Raskólnikov, um jovem teórico estudante de direito. Profundo, afetado e filosófico, o protagonista sem condição financeira para seguir seus estudos encontra-se em meio a uma crise moral. Julga até onde é válido cometer o assassinato de uma velha usurária e, de posse de suas economias, financiar seus estudos



para, futuramente, levar seus conhecimentos a um bem maior em prol da sociedade. Atormentado diante da dúvida, Raskólnikov acaba por consumir seu plano.

Deste ponto em diante o romance se torna um ato investigativo tanto psicológico (de Raskólnikov com suas profundezas) quanto pragmático - a aproximação da polícia da descoberta. Em meio a esta trama de pontos de vista e jogo de caçada é sabido sobre uma teoria elaborada pelo jovem estudante que diferencia seres extraordinários (Napoleão, por exemplo) de seres inferiores.

Segundo Raskólnikov, os primeiros estão acima da lei, pois sua inteligência, força e poder lhes legitimam atos que para os seres inferiores seriam condenados como crime. Raskólnikov se veria como ser extraordinário? Até onde sua teoria lhe conforta sendo uma auto-projeção ou tentativa de criar um álibi intelectual? Estas são perguntas que permeiam o imaginário e o faro dos investigadores.

Por sua vez, *Aquarius* (2016), do diretor Kléber Mendonça Filho, é talvez o filme brasileiro contemporâneo de maior repercussão nacional e internacional em muitos anos. A história contada é a de Clara, uma sobrevivente do câncer de mama, que mora em um apartamento (que já pertencia a sua família há um tempo) no prédio “Aquarius”, na Praia de Boa Viagem, em Recife.

Já com seus 65 anos, Clara recebe uma proposta comercial de uma empreiteira recifense, que já tendo comprado todos os outros apartamentos do prédio, tenta comprar também o dela. Não estando interessada na proposta, Clara começa a receber “ameaças” indiretas dos empresários, e ao mesmo tempo lida com seus próprios conflitos pessoais – focados, em grande parte, em sua família e em sua sexualidade.

O filme apresenta uma dupla resistência. Funciona como resistência dentro de si mesmo, no embate entre Clara e os empreiteiros, como também no cenário sócio-político-cultural atual do Brasil, a saber: foi taxado com a classificação indicativa de 18 anos, a mesma de filmes com sexo explícito como *Ninfomaníaca* (referência) e *Calígula* (referência). Sofreu ameaça e boicote de um determinado nicho brasileiro, por ter protestado contra o golpe/impeachment em sua apresentação no Festival de Cannes, e, embora tenha tido enorme repercussão não foi indicado ao Oscar, mesmo sendo o favorito. Dessa forma, parece dialogar bastante com o cenário político-cultural brasileiro contemporâneo.



Um dos conceitos essenciais para discutirmos o lugar desse cinema é do “cinema de autor”, um termo que se estabeleceu principalmente na Nouvelle Vague, que foi uma vanguarda francesa dos anos 50 e 60, que teve nomes como Godard, Truffaut, Agnès Varda, Alain Resnais, etc. São filmes produzidos por jovens cinéfilos e críticos de cinema e que rompem com o cinema de narrativa clássica, o cinema industrial, ou “hollywoodiano” (linha de montagem). No contexto do cinema de autor, ao contrário da literatura, que normalmente, de forma geral, é feita por uma única pessoa, o cinema pela sua própria ontologia, é produzido por uma equipe autoral, que nesse ponto, se assemelha à ideia de autor na literatura.

Embora Aquarius carregue algumas estruturas de narrativa clássica, principalmente na sua história, ou “trama”, (como uma mocinha e um antagonista – uma heroína clássica, mas não uma mocinha frágil), em termos de linguagem, é muito mais “aberta”, construído por blocos narrativos - pois não há uma relação clara da causalidade entre os planos, não há uma motivação evidente entre uma cena e outra, fugindo, um pouco, do que seria a estrutura clássica.

Dialogismo

O conceito de dialogismo apresenta a percepção de um mecanismo importante ao desenvolvimento do presente trabalho: a interpenetração discursiva. Mais consistentemente identificado em *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929), sua formulação está ligada ao embate entre as vozes dos personagens criados pelo escritor russo. Bakhtin ao analisar a obra de Dostoiévski reconhece nos discursos dos personagens um diálogo que antecipa palavras e pensamentos caracterizando uma interpenetração de vozes (abertura de fissuras mentais).

A percepção do dialogismo é dada no movimento que funciona em sentidos opostos, que impregna a palavra de um interlocutor no outro, conforme o teórico soviético faz notar o efeito funcional do conceito:

Na consciência do herói penetrou a consciência que o outro tem dele, na autoenunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele; a consciência de si mesmo, as cisões, evasivas, protestos do herói, por um lado, e o discurso do herói com intermitências acentuais, fraturas sintáticas, repetições, ressalvas e prolixidade, por outro (BAKHTIN, 2013, p. 240).



A penetração das palavras e da consciência de um personagem no outro (via de mão dupla) decorre do embate discursivo nos diálogos. Estes embates de vozes criam atitudes e estratégias de discurso que revelam fissuras mentais e as afetações dos personagens, ora invadidos, ora expostos pelo efeito das palavras do outro personagem. O dialogismo é justamente esta internalização exteriorizada ocorrida em função da voz do outro personagem impregnada na voz de seu interlocutor.

Análise do diálogo em *Crime e Castigo* (1866): o caso da metáfora da borboleta de Porfíri

Os diálogos em *Crime e Castigo* (1866) apresentam o mesmo teor de duelo de ideias, porém a passagem destacada a seguir é considerada emblemática para ilustrar o todo. A cena em questão é o segundo interrogatório (mais formal) de Raskólnikov (o investigador suspeita fortemente da culpa do interrogado e o interrogado teme, por descuido, se entregar).

Em meio ao jogo de palavras do interrogador, uso de assuntos cotidianos para propositalmente relaxar o investigado e romper suas zonas de monitoramento para ele se auto-trair com o discurso, Porfíri Petróvich apresenta metáforas e a tagarelice que denunciam a auto-percepção do seu lugar de poder e seu nervosismo diante de Raskólnikov. Começa dizendo Porfíri na tentativa de desestabilizar o herói:

O senhor já viu uma borboleta diante de uma vela? Pois então ele vai girar e girar assim, à minha volta, como se eu fosse uma vela: não prezará mais a liberdade, ficará cismado, confuso, enrolar-se-á todo, como uma rede, definhará, de aflito, até a morte!... E não só isso: preparará, ele mesmo, alguma coisinha matemática para mim, semelhante a "duas vezes dois"... é só eu lhe conceder um entreato mais longo. E vai girar, vai girar ao redor de mim, estreitando cada vez mais o raio e, afinal... catrapus! Entrará direto na minha boca, e eu o engolirei, e isso será um deleite, he-he-he! O senhor não acredita? Raskólnikov não respondia: pálido e imóvel, fitava o rosto de Porfíri com a mesma angústia. "Boa lição!" - pensava, gelando de medo. "Não é mais nem o gato a brincar com um ratinho, como ontem. Ele não me mostra, em vão, sua força... nem alude a ela: é muito mais inteligente que isso! Tem outra meta, mas qual? Ei, mano, é tudo bobagem: tentas intimidar-me com tua astúscia". Não tens provas, e o homem de ontem não existe! Queres apenas confundir-me, queres irritar-me importunamente e me pegar neste estado, porém não conseguirás, vai falhar, sim, falhar! Mas por que, por que aludir até esse ponto?... Contas com os meus nervos doentes, é isso?... Não, mano, não conseguirás mesmo e vais falhar, embora tenhas aprontado alguma



coisa... Pois bem, a gente verá o que aprontaste'. E ele juntou todas as forças, preparando-se para uma catástrofe horrível e ignota. Por vezes, sentia vontade de atacar Porfíri e de esganá-lo num átimo. Antes ainda de entrar no seu gabinete, o jovem tinha medo dessa raiva. Sentia como se ressecava a boca, como o coração palpitava, como a espuma lhe vinha aos lábios. Apesar disso, decidiu que permaneceria calado, sem dizer uma só palavra imprudente. Entendia que essa seria a melhor tática em sua situação, pois não apenas se conteria a língua como também irritaria o inimigo com seu silêncio e faria, quiça, que ele próprio dissesse algo precipitado. Esperava, pelo menos, que isso acontecesse" (DOSTOIÉVSKI, 2013, p. 378)

É perceptível a tensão envolvida neste jogo de caçada intelectual. As palavras do narrador amparam com detalhes o diálogo penetrante criando mais instabilidade entre os personagens.

Porfíri vale-se da bela metáfora da borboleta, entrega assim ao leitor vozes externas ao texto: vela e centralidade. A borboleta (Raskólnikov) giraria até se entregar à morte (até se confessar ou cair em contradição) pelo cansaço resultante da hipnose pelo fogo. O ícone vela (Porfíri) representa a luz (razão), o saber iluminista. E sua centralidade na dança da borboleta entrega a vaidade de Porfíri (ocupação do centro motivador da sedução e do giro do inseto). Razão e centralidade, dois vezes dois, nada mais iluminista nesta representação metafórica. Porém, a afetação do investigador explicita-se por um argumento linguístico e erro de concordância: o substantivo borboleta é retomado no masculino (ele), alusão a Raskólnikov. Indiretamente, no discurso de Porfíri, tem-se a constatação da perturbação da presença de Raskólnikov (interpenetração discursiva) – Dostoiévki aqui, portanto, antecipa o ato falho antes do surgimento da psicanálise. O efeito da metáfora impressiona o herói que passa a temer o homem possuidor da palavra. E num jogo de compressão e afrouxamento do tempo coloca-se abruptamente a obrigação de Raskólnikov em lidar com o efeito da metáfora: “Você não acredita”?

É interessante notar a fissura que as palavras do investigador causam no herói, bem como a simples presença do herói causa à mente de seu interlocutor (retroalimentação, interpenetração por via de mão dupla). A metáfora faz Raskólnikov tremer e dar crédito à inteligência de Porfíri, porém o herói questiona toda esta inteligência. O discurso investigativo (e interpenetrante) abre o jovem em dois: o seduzido e o confiante na própria inteligência que não quer se render a truques.

Outro aspecto linguístico que denuncia e comprova este diálogo interno de Raskólnikov seduzido e Raskólnikov dono de si é o uso do "a gente" para se referir a si



mesmo. O herói opta pelo silêncio como arma responsiva, não gira em torno da vela, e cria a possibilidade de Porfíri se transformar na borboleta de sua metáfora, vagando em tagarelice. Embora em silêncio, um silêncio responsivo.

Pode-se perceber o dialogismo nestas interpenetrações de consciência causadas pelo duelo discursivo alimentado pelo terceiro elemento, o narrador que descreve os efeitos e jogos de tensão.

A passagem destacada é fortemente caracterizada pelo uso das potencialidades verbais da literatura. Os personagens são discursos viscerais e independentes, porém moldados e orquestrados pela amplitude de penetração da palavra do narrador cercado seus estados emocionais. O pensamento de Raskólnikov é mais tagarela do que sua fala declarada ao interlocutor, o que em uma situação fílmica poderia descreditar a imagem em movimento em função do excesso verbal através, eventualmente, da voz over.

Análise do diálogo em Aquarius

Entendendo a tela retangular do cinema como uma janela (XAVIER, 1977), podemos pensar que não só o que está contido na tela em um determinado momento (efêmero) faz parte do todo da imagem – para além dos limites da tela, o que não é mostrado também está em jogo (extracampo).

Como já discutido anteriormente, dependendo do “tipo” de cinema (cinema de autor x cinema clássico), é possível afirmar que imagem e montagem propõem, em maior ou menor grau, sentidos ao espectador. Na montagem do cinema de narrativa clássica, ocorre a neutralização da descontinuidade elementar.

Na primeira cena do filme, quebra-se essa descontinuidade – não só chamando a atenção do espectador, mas mudando a própria noção de cronotopos³⁵. No aniversário da Tia Lúcia (interpretada por Joana Gatis/1940, e Thaia Perez/1980), a família faz um discurso lhe agradecendo por tudo na vida, mas a tia já não os ouve – ela olha pra cômoda à sua frente e dialoga com suas próprias memórias.

³⁵ De acordo com AMORIM (2012), para Bakhtin, o conceito de cronotopos é relativo a “indissolubilidade da relação entre o espaço e o tempo [...] O cronotopos em literatura pe uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a *fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto*”. (p.102). Assim, cada nova temporalidade, o sujeito já se tornou um novo sujeito refratado de si mesmo.



A câmera opta por ora mostrar o discurso feito por Clara (interpretada aqui por Bárbara Colen), seu marido e duas crianças, ora por mostrar um primeiro plano de Tia Lúcia, e ao invés de mostrar, em seguida um diálogo entre essas duas “ações” (como um espectador clássico esperaria em termos de prolongamento da ação), opta por fazer um close da cômoda e evidenciar seus pensamentos/sua memória. A tela dá lugar a um *flashback* com cena de sexo entre Tia Lúcia e seu ex-companheiro acontecendo naquele mesmo móvel, seguido novamente por um primeiro plano de Tia Lúcia e suas feições – um risinho maroto. Aqui, evidencia-se, portanto, o diálogo é muito mais interno do que externo. Poderia se arriscar ainda a dizer que seria um diálogo entre Tia Lúcia do presente e Tia Lúcia do passado: mesmo “topos” (?), diferente “cronos”? Ao optar por esse corte no meio da cena levando ao flashback, “o cinema cria, assim, um novo espaço, com um simples deslocamento do ponto de vista”. (CARRIÈRE, 2006, p. 19)

Um recurso de transição é utilizado entre a cena dessa mesma festa - na qual tocava uma música de Gilberto Gil no apartamento de Tia Lúcia - ao presente, no apartamento que agora é de Clara (aqui já interpretada por Sônia Braga), tocando a mesma música na vitrola. Teriam sido os 15 primeiros minutos de filme um “flashback” interno de Clara, (Clara do presente e Clara do passado?) um diálogo interno, gerado pelo afeto e pela memória afetiva da música, tal qual Tia Lúcia em relação à cômoda?

Em cenas tradicionais/clássicas de diálogo utiliza-se, pela montagem, a construção imagética do mesmo por campo-contracampo³⁶: o corte no interior da cena é o recurso responsável por essa impressão do diálogo – cada hora um fala, quase que fragmentando-o em partes. Sendo assim, pode-se afirmar que “a motivação inicial para o corte vem de uma necessidade da narração, e por sua vez, a visualização explícita dos acontecimentos só é possível graças ao recurso da montagem”. (XAVIER, 1977, p. 21)

Esse recurso pode ser observado nas imagens abaixo, na seguinte cena: por volta dos 23³⁷ minutos de duração do filme, uma repórter entrevista Clara. Aparentemente uma não “ouve” a outra. Não há retroalimentação no diálogo entre elas. Ao ser questionada se

³⁶ “O ‘contracampo’ é uma figura de decupagem que supõe uma alternância com um primeiro plano então chamado de ‘campo’. O ponto de vista adotado no contracampo é inverso daquele adotado no plano precedente, e a figura formada dos dois planos sucessivos é a chamada de ‘campo-contracampo’.”(AUMONT E MARIE, 2006, p.61 e 62)

³⁷ Optou-se pela análise dessa cena, dentre tantas possíveis, pois, por mais que pareça ‘menor’ no contexto fílmico, expressa claramente uma forma de diálogo que irá se repetir em diversas situações de Clara com outros personagens.



Clara gosta de ouvir música em suportes digitais, logo responde: “vamos encurtar essa história para não gastar o nosso tempo”. Por algum tempo, conta uma história de aquisição de um LP de John Lennon, e demonstra o carinho que tem por ele por tê-lo comprado em um sebo, e ainda, por ter vindo um recorte de jornal americano da época, com uma notícia sobre o cantor.

Após o relato, no qual inclusive mostra o disco e o recorte, a repórter pergunta: “e você não conhecia o dono?”. Para qual a resposta é “eu não te disse que eu comprei em um sebo lá em porto alegre?”. Ao final desse diálogo, a repórter surdamente conclui: “Legal... então, mídia digital... tudo bem?”.

Para a construção desse diálogo, a montagem do filme é feita pelo recurso clássico campo-contracampo, que pode ser visualizado nas Imagem 1 e 2. Embora ocorra a impressão do diálogo causado pela montagem, pode-se levantar as questões: é um diálogo cujo discurso é interpenetrante? É um diálogo responsivo? Ou seria um exemplo de diálogo “surdo”, motivado pelos desejos de respostas do que se quer/espera ouvir? Como se dá essa tripla relação eu-para-mim, eu-para-o-outro e o-outro-para-mim? Não seria essa última algo deixado de lado, ao optar pela postura surda?



Imagem 1. Jornalista entrevista Clara. Exemplo do jogo de campo-contracampo.



Imagem 2. Clara sendo entrevistada. Exemplo do jogo de campo-contracampo.

Outra cena escolhida para análise é a última, quando Clara leva a mala cheia de cupim à empreiteira: “Aqui, o diálogo não é a liminar da ação, mas a própria ação” (BAKHTIN, 2015, p. 292). É possível, inclusive, fazer um paralelo com a metáfora da borboleta, nesse embate dos heróis de Dostoiévski e a revelação final da culpa. Como Porfiri força a voz interna de Raskolnikov, poderíamos afirmar que Clara, por meio de sua ação, força essa voz interna da empreiteira? Força que eles assumam a culpa por espalharem o cupim/câncer no prédio, forçando sua saída?

“Vai viajar?”, pergunta Diego (interpretado por Humberto Carrão), o jovem neto do dono da construtora, a cabeça à frente do Novo Aquarius. Clara (não) responde, mas apenas dá um riso cínico. Aqui o plano é médio, enquadrando todos (o avô, Geraldo Bonfim, Diego, Clara, o irmão e o sobrinho de Clara e sua advogada). Ainda em plano médio, Diego tenta apertar a mão do sobrinho, que o nega (Imagem 3) e assim, entende a que vieram —é possível observar em seu rosto quase como os espasmos revelatórios do nervosismo de Raskolnikov. Em seguida, a câmera faz um primeiro plano, escolhendo ressaltar essa reação, como pode ser observado pela Imagem 4.



Imagem 3



Imagem 4



Aqui, ao realizar o corte dentro da cena, a câmera direciona o olhar para o que ela quer narrar: os falsos risos do jovem, ao ver a leitura que o avô/tio faz dos papéis que a advogada os entregou, se transformam em uma espécie de culpa assumida. “onde você encontrou isso, Dona Clara?”, pergunta o avô, mas apenas de forma retórica, pois quando Clara tenta começar a responder (e aqui a câmera não sai do primeiro plano enquadrando os três representantes da empresa, já antecipando que Clara não conseguiria realizar sua resposta, continua seu discurso: “a senhora... a senhora [quase gaguejando de nervoso por assumir a culpa] eu vou lhe dizer uma coisa...”.

Um novo embate para ver quem vai falar – Clara ou o avô. Por fim, Clara cede – “a senhora quer me dizer, [continua o avô], o que significa isso? Sabe por quê? Porque eu sou uma pessoa educada, mas se eu não fosse, eu botava a senhora para fora daqui agora”. Ora, se o documento fosse algo inocente, não haveria razão para uma reação como essas: por fim, o diálogo ganha uma característica “dostoievskiana” – o diálogo confessional.

Após uma breve resolução, embora com aumento de tensão desse primeiro conflito, Clara parte para o segundo: “A segunda coisa é que eu sobrevivi um câncer. Tem mais de trinta anos, sabe? E hoje em dia, eu resolvi uma coisa: eu prefiro dar um câncer em vez de ter um.” Mas aqui, o importante não é essa fala de Clara, mas a sua ação, desde o momento em que decidiu procurá-los, até o clímax final, quando coloca a mala em cima da mesa, “o que que é isso, Clara” – pergunta o jovem, sem resposta verbal. Essa situação, também é criada pela forma tradicional de alusão ao debate campo-contracampo, (Imagens 5 e 6). E ainda, é possível se pensar na proximidade da câmera: por que ela opta um plano mais fechado nos donos da construtora no momento de clímax da personagem Clara, que é vista em um plano mais aberto? Essa aproximação com quem “ouve” traria alguma aproximação com o espectador?

Ela continua a abrir sua mala e, já nervosa, retira os pedaços de madeira cheios de cupim e começa a jogá-los nervosamente sobre a mesa, sobre o chão, até que vira toda a mala de uma vez sobre a mesa. E aí, a câmera não mais mostra os personagens, mas opta por planos detalhes dos cupins e das madeiras, com a música de Taiguara ditando o fim do filme, em uma sensação catártica, mas provavelmente indicando essa impossibilidade de término do diálogo.



Imagem 5

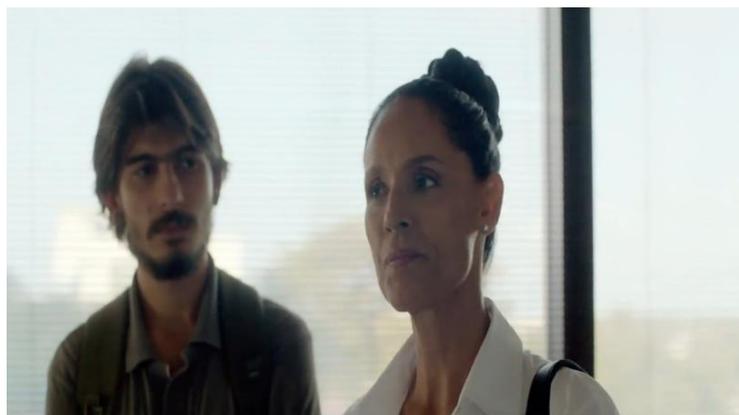


Imagem 6

Considerações finais

Em *Crime e Castigo* (1866) o domínio plenamente verbal da literatura explicita a interpenetração discursiva através de descrições de pensamentos rachados pela voz do outro personagem. Dostoiévski constroi seus diálogos permeando as consciências pela via da escuta e compreensão do jogo discursivo de seus personagens. Talvez uma sociedade menos fragmentada perceba mais facilmente fios dialógicos que não se perdem em hiatos individualistas ou incapacidade de perceber o outro ilusoriamente posto pelo interlocutor no lugar de não sentido - por motivos de incompreensão, dificuldade de percepção da alteridade, radicalismo, egoísmo e anteposição de interesses particulares.

Em *Aquarius* (2016) a fragmentação do fazer cinematográfico lida com a fragmentação dos personagens isolados em suas nostalgias, afetividades antigas, interesse financeiro e identidade. Suas percepções nem sempre estão no tempo do diálogo imediato e evidente, são percepções assimétricas (feitas de tempo e espaço nem sempre em



consonância). Embora a câmera narre, por meio de seus cortes e ênfases, a ilusão ou sugestão de diálogo por meio do campo-contracampo, estes se apresentam constantemente no filme como diálogos surdos (baixa interpenetração discursiva).

Referências

AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2012.

AQUARIUS. Direção: Kléber Mendonça Filho. **Cinema Scópio** Produções. 2016. (146min), son, color.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papirus, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de: Paulo Bezerra. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet – 8. ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e castigo**; Trad. Oleg Almeida. - 1 ed. - São Paulo: Martin Claret, 2013.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**; Trad. Felipe José Lindoso. – 2ed. – São Paulo: Expressão Popular: Clasco, 2010.

PUCHALSKI, Eder. **Do fragmento à margem: alegoria no cinema moderno – Alphaville e o Bandido da luz vermelha**. Curitiba, PR: 2014

SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis. **De la literatura al cine**. Teoría y análisis de la adaptación. Paidós: Barcelona, 2000.

XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico – A Opacidade e a Transparência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.



Comunicação Oral

FILMEFOBIA, FICÇÃO OU REALIDADE: UMA ANÁLISE DO SUJEITO-DA-CÂMERA À LUZ DE BAKHTIN

Rafael Junior de Oliveira³⁸

Introdução

O cinema ocupa hoje um papel tão importante quanto a literatura, por serem meios de contar histórias. Nesse sentido, ambos permitem uma visão estética do mundo. O cinema, por meio de suas tecnologias, possibilita ao telespectador enxergar o mundo a partir de um lugar maquínico, ou seja, mediado pela tecnologia (câmera, filmadora, gravador) que, embora não-humano, instaura e desloca os sujeitos na/pela interação com as linguagens. O *corpus* aqui analisado é o filme *FilmeFobia* (2008), dirigido por Kiko Goifman.

A obra venceu quatro premiações no festival de Brasília: melhor ator, melhor filme, melhor montagem e prêmio da crítica. Este artigo objetiva discutir como os sujeitos se entrecruzam na narrativa fílmica, deslocando-se e deslocando os sentidos em um processo exotópico e refratário entre as posições: *sujeito-diretor*, *sujeito-ator* e *sujeito-telespectador*.

A discussão baseia-se nos estudos do Círculo de Bakhtin acerca da linguagem e do sujeito epistemológico e do conceito de *sujeito-da-câmera*, do crítico de cinema Fernão Ramos. Selecionam-se três tomadas dentre as sequências de cenas, analisando a fala e o jogo de câmera utilizados na produção da obra cinematográfica. Em função disso, este trabalho tem como objetivo específico analisar como se constitui o sujeito Jean-Claude Bernadet, dentro do filme.

Um tema importante nas discussões bakhtinianas é o inacabamento do sujeito, relacionando a constituição do *eu* sempre em relação ao outro, em uma simultaneidade

³⁸ Universidade Federal de Lavras (UFLA), MG, Brasil. E-mail: rafaeljuniorlavras@yahoo.com.br



constitutiva. Assim, é somente de um lugar fora de si – *exo* - que esse sujeito constitui uma ilusória visão de seu todo, ou seja, de seu *topos*, seu lugar enquanto sujeito no mundo.

Para Bakhtin o inacabamento do sujeito instaura uma relação dinâmica, na qual o *eu* busca sempre seu acabamento no outro. Por se tratar de uma relação dinâmica, esse processo é constituído por refrações e distanciamentos, pois o sujeito, a partir de suas interações ao longo da vida, constitui uma historicidade única, na medida em que o acontecimento do qual este participa é sempre único e irrepitível. Bakhtin explica que:

[...] a exotopia do autor, seu próprio apagamento amoroso [...] a do campo existencial do herói e o afastamento de todas as coisas no intuito de deixar esse campo livre para o herói e para sua vida, é a compreensão que participa no acabamento do acontecimento da vida do herói, exercendo-se a partir do ponto de vista real-cognitivo e ético de um espectador que não toma parte no acontecimento. (BAKHTIN, 1997, p.35)

Em consequência desse deslocamento do *eu* para o *outro*, e dessa irrepitibilidade do acontecimento, ocorre a *refração*. Para Bakhtin (2006) ela se dá em no nível de ser em processo de formação e do verbal:

[...] Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, é *acompanhado de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN, 2006, p.36) – destaques do original.

Tal afirmação deve-se ao fato de, como dito antes, o processo de constituição do sujeito se dá pelo outro. Além disso, esse processo se dá dentro de um acontecimento: dentro de determinado tempo, em determinado espaço, construindo assim uma unidade-acontecimento irrepitível. Bakhtin não utiliza essas reflexões para a análise fílmica, mas seus conceitos e ideias também possibilitam uma compreensão sobre como se constitui o sujeito em um filme, neste caso em um documentário. Ramos (2008) conceitua o *sujeito-da-câmera* como circunstância que instaura o telespectador em um determinado ponto do mundo, pois o autor trabalha com o documentário como asserções sobre o mundo:



Ao olhar minha imagem, ou a imagem minha sustentando o sujeito-da-câmera, antes e após, inaugura-se uma nova classe de espectadores: aqueles que viveram e agiram na tomada em uma forma distinta da imensa maioria dos que a vivem somente lançando-se para a tomada. (RAMOS, 2008, p.80)

Pode-se notar que esse movimento de instauração do sujeito pelo *sujeito-da-câmera* também promove um deslocamento e, conseqüentemente, uma refração. Ao olhar para uma imagem na qual o sujeito participa da tomada, observa-se que o lugar de onde o sujeito vê o mundo (faz a asserção) não é o mesmo, visto que o acontecimento é irrepetível, refratando assim não só a visão de mundo do sujeito, mas também os sentidos construídos nessa interação entre *sujeito-sujeito* e *sujeito-mundo*. Nesse sentido, Fernão Ramos ainda complementa:

Narrativas em primeira pessoa possuem uma presença forte no cinema documentário contemporâneo na diversidade de seu público, mas também existem na particularidade *mim na imagem*. Ou existem na particularidade *outrem familiar*: aquele de quem tive a experiência como *outrem* em minha vida cotidiana (em seu ser para si - outrem -, através de mim), em uma situação de mundo distinta da circunstância da tomada (RAMOS, 2008, p. 81)

A estruturação de *ser para si* em uma arquitetura bakhtiniana implica que se perceber enquanto outro de *si* já implica um deslocamento, ou seja, um processo exotópico de constituição desse sujeito pelo outro, pois no momento em que o sujeito se vê de fora, ele representa a *si*, o outro e o mundo, visto que esse processo se dá por meio de um acontecimento. Cabe lembrar que essa representação se refrata a cada momento que o sujeito se desloca de seu lugar para o do outro, sempre em busca pelo acabamento.

Análise

O documentário *FilmeFobia*, do diretor Kiko Goifman, narra a história do diretor Jean-Claude Bernadet em busca da imagem verdadeira. Esse diretor, partindo da premissa de que existe uma imagem intocável, busca esta imagem no confronto do fóbico com a sua fobia, expondo pessoas frente a seus medos, como, por exemplo: Tanatofobia - medo da morte; Coulrofobia – medo de palhaço; Hematofobia – medo de sangue; etc. Além



disso, o filme também narra a construção do próprio filme, explicitando as discussões entre o diretor Bernadet e a equipe de filmagem com relação ao propósito da obra e do papel ético deles ao gravarem as imagens.

No decorrer do filme o autor questiona sua própria premissa, chegando a abandoná-la apenas no final do filme, momento no qual o autor irá defender que a única imagem verdadeira é a de um fóbico diante de sua fobia. Essa mudança de perspectiva será discutida mais à frente, enfocando o *deslocamento* do sujeito *Jean-Claude Bernadet*.

Durante as gravações, não só os fóbicos são confrontados, mas também a equipe autoral, no sentido de que seus membros titubeiam, principalmente Bernadet, com relação ao papel deles diante daquelas pessoas. O diretor chega a questionar se o que ele e a equipe estão fazendo é arte ou uma terapia.

Jean-Claude (diretor): Ariel... o meu problema é o seguinte...Estamos fazendo arte...ok...Então tem um certa ética inclusive na arte...No entanto, quem está fazendo arte sou eu e não eles... é isso que me perturba um pouco[...]

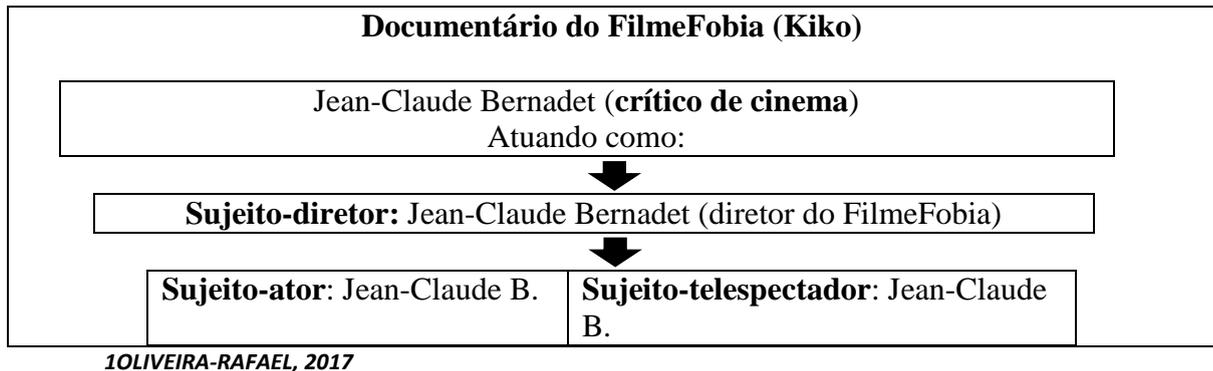
Ariel (Médico): Mas ai você se baseia em... da mesma forma que uma situação... que uma pessoa se submete a um tratamento e consente que... ela vai... de alguma forma ultrapassar determinadas situações que não são agradáveis... que ela vai ser confrontada com isso... quer dizer para poder tratar angústia ela será confrontada com angústia...então você é o artista ela não tá como paciente aqui, ela tá como um ator... que pode até representar a própria dor se for o caso... em uma função estética... e responde até segunda ordem como sujeito responsável por sua escolha... pode até escolher fazer esporte radical... pode escolher fazer filme sobre fobia[...] (FILMEFOBIA,23:25min -24:24 min).

Analisando este diálogo entre o diretor Jean-Claude e o médico Ariel, pode-se observar em um primeiro plano, um conflito ético no diretor, que não vê as pessoas, fóbicas, como atores, mas como pacientes realizando terapias. Essa concepção do sujeito-diretor, pensando o diretor como um dos personagens do filme, não só indica como ele constrói sua visão de mundo, mas também como ele enxerga esse mundo sob a perspectiva do *sujeito-da-câmera*, como telespectador.

O sujeito Jean-Claude participa de três instâncias no filme: 1) Sujeito-diretor: Organiza e discute cenas do filme com equipe de montagem; 2) Sujeito-ator: ora participa dos experimentos com sangue, ora atua durante suas idas ao médico; 3) Sujeito-



telespectador: Ao ver as imagens relata seu sofrimento para os outros membros. Deste modo, pode-se estruturar o filme na seguinte perspectiva:



A primeira tomada analisada acima refere-se a Jean-Claude Bernadet *sujeito-diretor* do filme, expressando sua visão acerca dos personagens/não-personagens da obra, visto que o autor encontra dificuldade em vê-los como atores.

A segunda tomada analisada remete a Jean-Claude Bernadet enquanto *sujeito-ator*, respondendo a Kiko, que nessa etapa ocupa a posição *sujeito-diretor*. O deslocamento de posições ocorre devido ao fato de Jean ter fobia de sangue, assim como Kiko.

Kiko (diretor do documentário): Você escreveu um livro... que é o A doença: uma experiência... tem uma relação aí que existe... entre fato... de você ter Aids e essa fobia de sangue aparecer a todo momento?
Jean-Claude Bernadet (fóbico): Eu acho que esse pode-se dizer que sim... que o sangue é líquido dominante... que o sangue pra mim...pode ter uma significação bem diferente do que ele tem para outras pessoas...então não tenho dúvida de que... a repetição, a reincidência do sangue tem uma significação simbólica. (FILMEFOBIA, 2008, 1: 07: 46mim – 1: 08: 37min).

O conflito de Bernadet com relação aos propósitos das gravações também aparece nesta tomada, na medida em que, pouco antes do recorte feito acima, narra seu problema com o sangue, aproximando-se das narrativas que os personagens-fóbicos do filme fazem antes de se submeterem às gravações. Além disso, a condição de *sujeito-ator* é reafirmada no final do filme, quando o cinegrafista diz que o fato de Bernadet ter fobia de sangue fez com que ele buscasse não a “imagem verdadeira”, mas o desdobramento de sua Hematofobia em várias cenas, enfocando principalmente, as atuações mais expressivas.



O operador da câmera ainda reitera que após a montagem inicial, Bernadet decidiu que não iria lançar o filme, pois já tinha conseguido tudo o que queria.

Cabe ressaltar que Kiko Goifman lança o filme, sendo Jean-Claude um diretor fictício, um personagem, pois Bernadet participa das filmagens, ora como *sujeito-diretor*, discutindo a montagem com filme com a equipe de produção, ora como *sujeito-ator*, narrando e discutindo suas próprias fobias, mas em todas as filmagens se constituindo ainda como personagem, por se tratar de um filme dentro de outro filme.

A terceira e última tomada a ser analisada é a do sujeito Jean-Claude Bernadet enquanto *sujeito-telespectador*. Nessa última etapa, utiliza-se o conceito de *sujeito-da-câmera* de Ramos (2008) para pensar o lugar que este sujeito maquínico instaura o telespectador do filme. A Fig.1.1 apresenta Jean-Claude filmando a tomada, na qual Kiko, enquanto sujeito-ator, submete-se à exposição ao sangue, a partir de uma mangueira que circunda sua cabeça e uma voz *over* que descreve as seguintes palavras: plaquetas, transfusões de sangue, cirurgias etc. A sequência das imagens, Fig.1.1 e Fig.1.2, almeja transpor ao telespectador que a segunda figura é a imagem que Jean-Claude Bernadet está vendo.



Figure 1.1 FilmeFobia 01:06:27



Figure 1.2 FilmeFobia 1:05:47

Utilizando-se do conceito de Ramos (2008), pode-se dizer que a segunda imagem (Fig.1.2) não é aquilo que o sujeito Jean-Claude está enxergando, como o filme dá a entender, mas a imagem produzida pela câmera, pois é maquínica, digital, não-humana etc. Nesse sentido, pode-se analisar que a Fig.1.2 representa o ponto de vista do *sujeito-da-câmera*.

Ressalta-se que esses lugares são instáveis e inacabados, visto que, o *sujeito-telespectador* ao ver a segunda figura ele modifica-a, no sentido de que a imagem que até então era maquínica sofre agora uma apreciação estética do sujeito que a assiste. Essa apreciação perpassa o repertório social do sujeito que individualiza e o singulariza como único no mundo.

Sendo assim, o *sujeito-da-câmera*, em uma perspectiva bakhtiniana, pode ser entendido como o lugar no qual a direção do filme, visando um efeito de sentido estético, instaura como lugar do telespectador. Esses lugares (lugar projetado pela direção do filme para o telespectador X lugar do telespectador), entretanto, não coincidem devido a historicidade do sujeito que interage com o filme.

Tal afirmação pode ser observada na segunda tomada analisada, na qual Bernadet conta que o sangue tem o significado simbólico, visto que o remete a um acontecimento único, que o constituiu como sujeito e criou uma historicidade com o sangue, nesse caso uma fobia.



Destaca-se então que a cada interação com o outro e com o mundo o sujeito se desloca para o lugar do outro, se vê de fora, constituindo assim um movimento contínuo dialógico e alteritário com o outro.

Considerações finais

A partir das três tomadas analisadas notaram-se que os sujeitos diretor-ator-telespectador se cruzam e entrecruzam, na medida em que o sujeito que assiste a obra se desdobra nesses três lugares.

Além disso, observou-se que o *sujeito-da-câmera*, em uma perspectiva bakhtiniana, instaura o *sujeito-telespectador* em um determinado acontecimento, estabelecendo uma asserção do mundo, não no sentido de indício da realidade, mas de um lugar no mundo, que apesar de maquínico, se constitui na interação entre equipe autoral e telespectador.

Cabe ressaltar ainda, que o deslocamento do sujeito Jean Claude para os lugares de *sujeito-diretor*, *sujeito-ator* e *sujeito-telespectador* promove um movimento marcado pela refração, na medida em que o Bernadet interage com esses lugares de maneira diferente ao longo da obra.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do Francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Editora Senac, 2008.



Comunicação Oral

GÊNERO CORDEL: UMA LEITURA MEDIADA PELAS TIC

Priscila Franciely Souza³⁹

Helena Maria Ferreira⁴⁰

Introdução

Levando-se em consideração a importância do hábito da leitura, observa-se o poder que esse processo exerce na transformação da realidade social, para formar cidadãos atuantes com a capacidade de desenvolver um pensamento mais crítico e elaborado em relação à sociedade, de promover o conhecimento, de agregar valores e semear sabedoria, ou seja, é fundamental para o exercício da cidadania.

Devido ao grande avanço tecnológico da sociedade moderna, cada vez mais a leitura vem sendo realizada apenas com o objetivo de atender as necessidades do cotidiano, e as crianças e jovens não são estimulados a realizar leituras a não ser para fins de estudo.

Por essa razão, o presente trabalho explora a contação de histórias mediante ao uso da TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), abordando a concepção de leitura de base interacionista, com o intuito de explorar as funções textuais e discursivas do gênero cordel e o desenvolvimento das habilidades relacionadas aos multiletramentos, levando em consideração a multimodalidade e seus recursos semióticos, promovendo maior comunicação, motivação e interesse nos alunos.

³⁹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. E-mail: priscilafanciely@posgrad.ufla.br

⁴⁰ Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: helenaferreira@del.ufla.br



Gênero textual cordel: breve caracterização

Os gêneros textuais são textos, produzidos nas modalidades oral ou escrita e/ou imagética, que têm como objetivo uma intenção comunicativa de ação cultural e social de uma sociedade. Para Bakhtin (1992), três elementos integram um gênero textual: o tema (conteúdo temático e ideológico); a estrutura composicional (as categorias que determinam o gênero) e o estilo (aspectos linguístico-enunciativos), ou seja, são as diversas formas de comunicação que surgem devido à necessidade de interação.

Sendo assim, podemos considerar que o trabalho com os diversos tipos de gêneros textuais é um instrumento imprescindível para o ensino de leitura e da produção, uma vez que contribuem para a ressignificação do processo de ensino-aprendizado, nas suas dimensões linguísticas, textuais, discursivas, sociais e pedagógicas.

Nesse aspecto, a escolha de se trabalhar com o gênero textual cordel se deu em função das potencialidades desse gênero em possibilitar a criatividade e em desencadear um maior interesse nos alunos em realizar a leitura, visto que é um gênero que permite conhecer e estudar sobre a cultura nordestina e explorar questões econômicas, políticas e históricas, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico.

De acordo com Abreu (1993), o gênero cordel surgiu por volta do século XVII, na Europa, os textos eram em versos ou prosas, retratando diversos temas, divulgados por meio de folhetos e ilustrados por meio da xilogravura. A literatura de cordel foi introduzida no Brasil no século XIX. Essas histórias surgiram de maneira oral e, aos poucos, começaram a ser escritas e divulgadas por meio da imprensa, sendo uma literatura mais acessível a toda população. Esse gênero geralmente consta de rima, na qual tem origem de relatos orais que, posteriormente, foram transcritos e impressos em folhetos. Os cordéis são vendidos nas feiras, ou seja, no comércio local expostos em cordas ou barbantes.

No entanto, na contemporaneidade, é possível explorar outros suportes para a apresentação desse gênero, como o suporte digital, que oferece potencialidades para exploração de modos semióticos: fala, escrita e imagens.

Contação de histórias e tecnologias

Em conformidade com Coscarelli (2007), o uso da tecnologia em sala de aula para o processo de ensino e aprendizado assume relevância no desenvolvimento das práticas



pedagógicas, desde que o trabalho esteja teoricamente orientado. A utilização de tecnologias em sala de aula permite a ampliação dos letramentos. Conforme, Soares (2002, p.144), “letramentos são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.”.

Devido à nova era digital, ou seja, da informação, se faz necessário que os docentes sejam capazes de reconhecer a questão da importância do uso da tecnologia no âmbito educacional. Levando-se em consideração a importância de se trabalhar com a realidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o uso da Tecnologia de Informação e comunicação (TIC) aparece como uma importante ferramenta pedagógica para os professores, uma vez que estão cada dia mais presentes no cotidiano dos alunos, com o intuito de explorar as funções textuais e discursivas do gênero em questão e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, promovendo maior comunicação, motivação e interesse nos alunos por meio da prática social.

Ao propor um trabalho, utilizando os recursos áudio-visuais, não se espera que seja substituído o processo de contação, mas sim uma nova maneira para que se possa explorar outros recursos. Os novos recursos tecnológicos computacionais são capazes de promover maior interação entre professor e aluno, além da questão de que a aprendizagem não é transmitida, mas, sim, construída pelos próprios alunos, além de promover a sistematização de uma leitura multimodal.

Essa perspectiva, que surge da teoria da semiótica, leva em consideração não apenas os aspectos verbais presentes no texto, mas, sim, o que o texto pretende dizer e como faz isso, isto é, diz respeito ao uso de estratégias textuais e discursivas para a compreensão e exploração de toda a mensagem que o leitor deseja demonstrar em seu texto.

Conforme Dionísio (2005; 2011), a multimodalidade diz respeito às diversas formas e maneiras de representação, que são empregadas em um texto para a construção da mensagem, como imagens, palavras, cores, gestos, disposição gráfica, formatos, traços/ marcas tipográficas, sons, entonação etc, ou seja, a multimodalidade diz respeito não só aos aspectos linguísticos escritos, mas também aos recursos orais e imagéticos.

Com relação à utilização desses recursos semióticos, Bronckart (2006, p.5) argumenta que “a integração de elementos semióticos e sociais é constitutiva do pensamento propriamente humano”, ou seja, o uso dessas unidades semióticas,



linguísticas ou imagéticas, auxilia na construção dos sentidos nas diversas situações enunciativas.

Nesse sentido, a exploração dos meios multimodais presentes nas histórias digitais pode contribuir para a ampliação das habilidades relacionadas aos multiletramentos.

Análise e resultados

Diante da riqueza e da expressividade presentes no gênero textual cordel, é possível que o professor consiga desenvolver um trabalho com os alunos, explorando diversas capacidades e habilidades em seus alunos. A partir desse trabalho, é possível analisar diferentes aspectos: resgatar a cultura e valores, questões de variação linguística e os aspectos verbais e não verbais que envolvem a história. O cordel escolhido foi a “A árvore do dinheiro”, dirigido por Marcos Buccini e Diego Credidio, exibido em forma de vídeo na plataforma do YouTube. Essa plataforma comporta um conjunto de vídeos, que podem ser compartilhados entre usuários, por meio de Internet.

A história desse cordel conta a história de um nordestino chamado José que era apaixonado por Maria filha de um coronel, mas era pobre. Eles viviam um amor proibido, pois o pai da moça não era a favor. Ele já havia escolhido o marido para a sua filha - o Bento, que era rico.

Então, José rezando fala que faria qualquer coisa para ficar rico e encontra com um homem, todo encapuzado e misterioso aparece e lhe entrega uma semente, para que José plantasse na noite de lua cheia e que seu pedido seria atendido. Era uma árvore de dinheiro e, assim, José consegue se casar com Maria, pelo fato de ter ficado rico. Tiveram um filho e viveram felizes por um tempo, até que um dia a árvore mágica morreu. O homem que havia lhe entregado a semente mágica era o satanás e retornou para cobrar a dívida com José, que era a sua alma. José desapareceu, mas dizem que em noites frias ainda se escuta José gritando por Maria.

A seguir será apresentada uma análise de algumas cenas do vídeo.



Figura 01: Print Screen do vídeo: “A árvore do Dinheiro”

Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.

Nessa cena, nota-se a cor escura, simbolizando a noite, e permitindo destaque aos personagens, a presença da lua e um céu estrelado. O cenário diz respeito ao lugar de encontro dos enamorados uma igrejinha ao fundo, um banco, uma luminária representando uma possível pracinha, além da expressão de felicidade e contentamento dos personagens por estarem juntos.



Figura 02: Print Screen do vídeo: “A árvore do Dinheiro”

Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.

Já nessa outra cena, observa-se a movimentação para demonstrar o contexto da história, como a seca como a presença de poucas casas e a falta de vegetação, que caracteriza a pobreza por meio da representação do sol bem evidente em um céu sem

nuvens, além da feição de tristeza do personagem pensando que sua amada Maria se casará com outra pessoa e as suas dificuldades financeiras.



Figura 03: Print Screen do vídeo: A árvore do Dinheiro”

Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.

Nessa imagem, merece destaque o uso da metáfora representada pela imagem do coração de cor vermelha na imagem, que representa o sentimento de amor do José por Maria, que passa na charrete com seu pai por ele e o desprezo do coronel pelo fato de José ser pobre, além da presença no fundo de casas no estilo do sertão.



Figura 04: Print Screen do vídeo: A árvore do Dinheiro”

Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.



Novamente, destaca-se a presença forte da cor vermelha na flor, em formato de coração, demonstrando afeto, assim como a posição do José, fazendo referência/declaração de amor a Maria, de maneira apaixonado. Além do uso da movimentação presente no sol em círculos, enfatizando que o acontecimento está no presente, enfatizando a força do sol no sertão.



Figura 05: Print Screen do vídeo: “A árvore do Dinheiro”

Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.

Nessa figura, nota-se novamente o uso da metáfora mediante a ilustração do coração na cor vermelha, representando o amor entre pai (José) e filho, (amor paternal), além da imagem da casa como um cenário de prosperidade. Observa-se também a questão da vestimenta do personagem principal, que muda após ele ter ficado rico e se tornado fazendeiro.



Figura 06: Print Screen do vídeo: “A árvore do Dinheiro”

Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.



Nessa última imagem, na qual se encontra o clímax da história, pode-se observar a questão da movimentação dos personagens que indica uma ação, a expressão facial dos personagens que demonstra conflito e o medo, espanto e desespero de José e a feição do “Satanás” de mal. A presença de cores escuras, de estrelas e lua cheia simbolizam a noite e o uso de forte da cor vermelha para representar o personagem do “Satanás”, que desencadeou a história.

Após fazer a análise do poema e do vídeo, constatou-se que há a presença de vários recursos semióticos na história, como a presença da musicalidade com ritmo característico do nordeste no decorrer da contação da história, a transposição de cores claras e escuras, representando o dia e a noite, a movimentação dos personagens e objetos que compõem o cenário e a história, a expressão facial dos personagens, a presença do narrador com sotaque característico, a composição da vegetação do sertão nordestino e a presença da rima.

Além desses aspectos, notou-se também os elementos que podem ser discutidos, como a questão da variação linguística na narração do narrador observador, como nas palavras “cumpade”, “coroné” “cabra” que são termos característicos da região nordeste. As questões culturais sobre a classe econômica devido às relações de poder presente na história, o papel da mulher em relação a casamento arranjados, a questão da imaginação de seres sobrenaturais com a presença de seres sobrenaturais e a presença dos recursos de multissemiotes que contribuem na produção de sentido.

Considerações finais

A partir das leituras empreendidas e da análise realizada, foi possível constatar que é importante propiciar novas formas de leitura que possam ir além da simples decodificação e que explorem as diversas habilidades linguísticas. Nesse sentido, é possível trabalhar com diversos gêneros textuais na era digital, que faz parte do cotidiano atual dos alunos, possibilitando a trabalho com os elementos semióticos e os temas que podem ser discutidos em sala, enriquecendo e inovando as práticas pedagógicas em relação à contação de história, além de considerar o contexto dos alunos.



Essa concepção da modalidade é relevante, pois colabora na construção de sentidos no processo de leitura que transcendem a questão da palavra concreta, permite a exploração de vários aspectos para a construção e atribuição de sentido.

Dessa forma, se faz relevante a exploração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no processo de contação de histórias de uma maneira mais dinâmica e interativa, considerando os recursos multimodais, com o intuito de trabalhar com o senso crítico dos alunos, o conhecimento de outras culturas mediante a participação efetiva do aluno no processo de construção dos sentidos dos textos lidos, o que influencia, substancialmente, no desenvolvimento do prazer pela leitura.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

ABREU, Márcia Azevedo de. **Cordel português/ folhetos nordestinos: confrontos**. Um estudo histórico-comparativo. 1993. Tese (Doutorado em Literatura) – Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. [www.revel.inf.br].

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.) **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco**. 2000. 537f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2000.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>



Comunicação Oral

O ROMANCE DO PAVÃO MISTERIOSO: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA MEDIADA PELAS TIC

Francieli Aparecida Dias⁴¹

Matheus Henrique Duarte⁴²

Helena Maria Ferreira⁴³

Introdução

Na sociedade contemporânea, é possível perceber que grande parte dos textos são caracterizados pela multimodalidade/multissêmico. Nesse contexto, os gêneros textuais/discursivos têm se transformado, a fim de atender as necessidades comunicativas e a leitura como prática social continua tendo o seu lugar de importância, assim como a formação do sujeito leitor continua sendo uma preocupação no âmbito da escola. Diante disso, a leitura do texto literário se afirma como uma prática privilegiada para a sensibilização desse sujeito, bem como para o desenvolvimento das competências linguística, textual e discursiva.

Para refletir sobre os modos de se ler hoje, é imprescindível considerar as transformações ocasionadas pelas novas tecnologias. As TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) têm contribuído para a configuração dos textos, não mais apenas como uma sequência de palavras dispostas de maneira linear, mas sim, como um conjunto de elementos (palavras, sons, imagens, cores), cada qual com seu sentido.

Considerando a importância da leitura e as potencialidades das TIC para o desenvolvimento de habilidades leitoras, o presente trabalho tem como objetivo compartilhar uma proposta de leitura do vídeo *O romance do Pavão Misterioso*. A proposta contempla dois momentos: o da leitura do texto verbal e o da leitura a partir de

⁴¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail:* francieli.dias.heliadora@yahoo.com.br

⁴² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* mhduarte123@hotmail.com

⁴³ Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* helenaferreira@del.ufla.br.



outros recursos semióticos, tendo em vista as suas potencialidades para a formação do sujeito leitor. Para a consecução do objetivo proposto, empreendeu-se uma pesquisa de cunho teórico pautada em autores como Kleiman (2008), Brito (2010), Coscarelli e Ribeiro (2005) e Rojo (2012).

Ademais, empreendeu-se uma análise geral do vídeo eleito para a proposta, à luz da teoria dos gêneros discursivos, com base em Lopes-Rossi (2006). A análise apontou para as diversas possibilidades de leitura a partir do vídeo, para habilidades de leitura que podem ser desenvolvidas e para a relevância de propostas como essa para a formação de leitores na contemporaneidade.

A leitura na contemporaneidade

É indiscutível a importância da leitura na vida em sociedade, assim como é inegável a relevância que assume a escola, em especial as aulas de língua portuguesa, no processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades de leitura. Todavia, a escola, muitas vezes, deixa de considerar situações reais de uso da língua, o que vai de encontro a uma formação voltada para a cidadania. Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 25)

Frente ao exposto, é de suma importância repensar o conceito de leitura tendo em vista a sociedade contemporânea para, assim, refletir sobre as práticas em sala de aula voltadas para a construção de conhecimentos a partir da leitura. Mais que um processo de decodificação, o ato de ler tem sido discutido como um processo interativo, conforme estudos de Kleiman (2008). Partindo da perspectiva de uma leitura tida como interativa, Brito (2010) ressalta que



Ler, de fato, não é tarefa simples, pois exige do leitor o trabalho sensível e inteligente de desconstrução do texto, ou seja, de reconhecimento do jogo complexo dos signos, tornando aquilo que parece trivial aos olhos de um leitor pouco crítico num modo simbólico e profundo de revelação particular da realidade humana. (BRITO, 2010, p. 14)

Considerando a leitura como um processo interativo que se dá entre o texto, o contexto e os diversos sujeitos, os implícitos e os explícitos, no ato de ler, é fundamental discutir a respeito das novas configurações dos textos, o que implica em novas formas de lê-los. Nesse contexto de mudanças, as novas tecnologias têm significativas contribuições. Lê-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) que as TIC permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. Em meio a esse cenário, pode-se perceber o aumento das discussões concernentes aos multiletramentos, uma vez que é notória a necessidade de dominar modos de ler mais tradicionais e outros mais recentes.

O romance do Pavão Misterioso: uma análise de possibilidades de leitura

O presente trabalho elege como objeto de análise um vídeo criado a partir de um texto que pode ser classificado como pertencente à literatura de cordel. De acordo com Nascimento (2011), a literatura de cordel é de origem francesa, surgindo, posteriormente, no Brasil, por meio de autores que contavam as dificuldades e alegrias de um povo lutando contra desigualdades no país. Embora desconhecida por muitos alunos, a literatura de cordel pode despertar o interesse pela leitura na escola e para além dela. Trata-se de uma literatura que pode ser considerada divertida e ritmada e como uma marca cultural, podendo ser explorada de muitas maneiras. Entre os autores que se destacam no universo dessa literatura está José Camelo de Melo Rezende, nascido em 20 de abril de 1885, no distrito de Guarabira (PB) na época. Marceneiro e carpinteiro, José Camelo passou a se expressar por meio da escrita de folhetos, escrevendo, em 1923, *O romance do Pavão Misterioso*, objeto de análise do presente estudo.

A obra, de acordo com Luciano (2014), consolidou-se como o clássico mais conhecido do cordel brasileiro em todos os tempos, com mais de cinquenta reedições, mas ainda é pouca utilizada nas escolas e com pouco trânsito entre críticos literários. A seguir, uma análise de algumas possibilidades de leitura será empreendida, com vistas a



encaminhar uma proposta de trabalho que pode vir a se efetivar em sala de aula. Vale ressaltar que para o desenvolvimento da proposta podem ser utilizados recursos como computadores, *notebooks*, *tablets* e celulares, *data show*, de acordo com a realidade vivenciada pelas escolas onde a atividade poderá decorrer.

Para a consecução da análise proposta pelo presente trabalho, foram consideradas as sugestões de procedimentos para o estudo de um gênero discursivo, segundo Lopes-Rossi (2006). A autora discute cinco etapas, que serão apresentadas a seguir, considerando o vídeo a ser analisado.

1) Seleção de textos do gênero a ser estudado

O primeiro procedimento apresentado pela autora pressupõe a exploração de textos de um mesmo gênero, a escolha de um texto a ser lido e sua caracterização. Para a proposta de atividade de leitura, foi escolhido, então, um vídeo com duração de 15 minutos e 34 segundos que se encontra disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=71Hai7X-nRQ>. Trata-se de uma adaptação do cordel *O romance do Pavão Misterioso*, uma história de aventura que em sua versão original tem 141 estrofes e seis versos (sextilhas) de sete sílabas (redondilha maior). A obra apresenta a história de Creuza, filha de um conde na Grécia e considerada a mais bonita do lugar. A moça, contudo, vivia trancada e aparecia ao público apenas uma vez ao ano, durante uma hora. Um retrato chega às mãos de Evangelista, que vivia na Turquia, que deslumbrado com a beleza de Creuza vai ao seu encontro, mesmo sabendo das dificuldades que poderia enfrentar. O texto original pode ser encontrado em diversos sites na internet, como mostra a figura a seguir:



Figura 2: Parte do texto literário em uma página da Internet em que é veiculado

- 2) Estudo de suas condições de produção e de circulação, do seu propósito comunicativo, das temáticas possíveis de serem abordadas, ou seja, de suas propriedades sociocomunicativas

No que concerne ao segundo procedimento apresentado pela autora, o professor poderá mediar o processo de leitura, ressaltando que o cordel era predominantemente produzido no nordeste brasileiro, com o propósito de narrar histórias do cotidiano, apresentando, portanto, temas variados, tais como: pelejas; romances históricos e de aventuras; histórias de amor; narrativas de acontecimentos sensacionais, atuais, da época; elemento mágico para a solução do problema do herói; religiosidade com propagação de uma moral cristã e um tanto conservadora, dualidade entre Deus/Diabo, céu/inferno. O professor pode ainda destacar outras características das obras: voltadas às camadas populares e valorizam a tradição oral; sua função social é denunciar ou lamentar a realidade difícil das classes baixas; seu suporte são folhetos e vídeos e possui uma organização intertextual/interdiscursiva. Em relação ao vídeo analisado, é importante que o professor esclareça que se trata de uma retextualização, tendo observado junto aos alunos que algumas características não foram preservadas.



- 3) Estudo das características do suporte típico do gênero e das possibilidades ou regularidades de ocorrência e posicionamento dos elementos composicionais verbais e não verbais

Nesse momento de estudo do gênero, é importante que o professor converse com seus alunos a despeito, primeiramente, de características do texto original, que é produzido sob a forma de poema (estrofes e versos), com estrutura predominantemente narrativa, publicado em folhetos, tendo a presença de texto verbal e ilustração na capa. A seguir, o professor poderá encaminhar uma discussão considerando que o suporte do texto foi alterado e, com isso, novas semioses incorporadas (movimentos, sons, narração, diálogos, conteúdo do texto).

- 4) Análise das possibilidades de organização dos elementos verbais e não verbais, especialmente da forma de desenvolvimento textual.

Em relação ao quarto procedimento, o professor poderá observar com os alunos os elementos verbais e não verbais que constituem o vídeo analisado, podendo ser eles:

- Elementos verbais: dados sobre o vídeo, anúncio de jornal, recado, calendário (texto escrito) e narração oral e diálogos entre personagens.
- Elementos não verbais: música (instrumental), sons (barulho de porta, martelo, lixa, motor do pavão, cadeado, roncões, batida etc.), enquadramentos (Fig. 2), perspectivas (ângulos), expressões faciais (Fig. 3), movimentos etc.



Figura 2: Enquadramento



Figura 3: Cena do vídeo que mostra expressões faciais



Considerando o quinto e último procedimento apresentado pela autora, o professor poderá encaminhar a leitura no sentido de observar: a fuga ao padrão do gênero cordel original na nova história em vídeo; a adaptação feita de maneira a tornar a obra dialogada, sem rimas e não estruturada sob a forma de versos e a presença de um narrador ao logo da história.

Diante da análise empreendida, é possível dizer que os alunos podem realizar uma leitura com características hipertextuais, ou seja, embora a leitura linear seja importante para a compreensão de uma história, no ambiente virtual os leitores podem sair e voltar ao texto de acordo com as suas necessidades, uma vez que, como deliberam Coscarelli e Ribeiro (2005), na internet, há muita informação disponível, cabendo ao leitor estar mais atento do que nunca à autoria, à fonte da informação, além de ter senso crítico para avaliar o que encontra. Segundo as autoras, com a ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura em ambiente digital o letramento digital passa a ser desenvolvido, o que vai ao encontro da teoria de multiletramentos e sua importância na escola.

Considerações finais

O presente trabalho apresentou uma breve discussão sobre conceitos importantes para que as práticas de leitura e sua importância sejam repensadas tendo em vista o contexto escolar na contemporaneidade. Nesse contexto, o objetivo do estudo em questão foi encaminhar uma proposta de leitura literária do texto *O romance do Pavão Misterioso*, com base na pedagogia dos gêneros textuais/discursivos. É importante afirmar que foram apresentadas aqui algumas possibilidades de leitura, entre tantas outras, a depender das contribuições de alunos e professores, inseridos em seus contextos sociocomunicativos. Sendo assim, acredita-se que práticas de leitura mediada pelas novas tecnologias podem contribuir para a formação de sujeitos leitores mais críticos e reflexivos e atuantes, por meio da linguagem, na contemporaneidade.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 144p.



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

BRITO, D. S. de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. In: **Periódico de Divulgação Científica da FALS**. Ano IV - Nº VIII- JUN / 2010 - ISSN 1982-646X. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 18, abr. 2017.

COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte - MG: CEALE/UFMG, 2005.248p.

KLEIMAN, Â. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

LUCIANO, A. Anotações sobre o Pavão Misterioso, clássico da poesia brasileira. In: **O Jornal de todos os Brasis**. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/blog/aderaldo-luciano/anotacoes-sobre-o-pavao-misterioso-classico-da-poesia-brasileira>>. Acesso em: 18, abr. 2017.

NASCIMENTO, L. D. do. **A importância da literatura de cordel no cotidiano dos alunos da EJA**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, Feijó – Acre. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4463/1/2011_LourgenyDamascenodoNascimento.pdf>. Acesso em: 18, abr. 2017.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.



Comunicação Oral

RECRIANDO E CONTANDO HISTÓRIAS: FANFICTIONS NO CIBERESPAÇO

Lucas Mariano de Jesus⁴⁴

Introdução

Desde o início da humanidade, antes da criação de um sistema de escrita, a tradição, os costumes e os ensinamentos eram transmitidos exclusivamente por meio da modalidade oral da língua. Com base nessa constatação e ao fazer uma categorização do conhecimento existente nas sociedades Levy (1993) nomeou de oralidade primária essa capacidade de levar adiante uma cultura por meio da fala, que para ele, é uma tecnologia da inteligência alocada no inconsciente das pessoas.

A prática de contar histórias faz parte da tradição oral ou oralidade primária na medida em que “foi no transmitir relatos, fatos, aventuras e desventuras e passar adiante, de geração em geração, os acontecimentos de um povo ou nação que as histórias se solidificaram e conseguiram atravessar milênios” (SANTO, 2016, p 2). O uso da modalidade oral da língua tem como instrumento principal a voz. Esse instrumento, que é passível de modulações no momento em que o processo de interlocução se desenvolve, é a matéria prima utilizada pelo orador na prática de Contação de histórias. O jogo de entonações que o orador realiza interfere nos sentidos e na imaginação do ouvinte, e dessa forma, a narrativa ganha vida e o processo de interação se realiza.

Esse gênero da oralidade, assim como outros gêneros que fazem parte de nossas práticas sociais, ganharam novas características e possibilidades com a chegada das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) e, de forma progressivamente, novos papéis e posturas também são atribuídos aos participantes envolvidos nas práticas sociais.

⁴⁴ Centro Federal de Educação Tecnológica de MG. E-mail: marianolucas2010@gmail.com



Assim, este trabalho tem como objetivo evidenciar como a Contação de histórias recebeu novas possibilidades com as contribuições das tecnologias digitais por meio da prática de escrever *Fanfictions*. Objetiva-se também e evidenciar como a autoria nessas produções marca a manifestação de uma Cultura Participativa de jovens autores na Contação de histórias mediada pelas tecnologias digitais.

Novas formas de contar histórias

A Contação de histórias que rotineiramente é incorporada às práticas escolares, principalmente àquelas que ocorrem nos anos iniciais do processo de escolarização, também faz parte de agências de letramento não tão sistematizadas, como o ambiente familiar, por exemplo. Apesar de, em muitos casos, as práticas escolares não acompanharem ou levarem um tempo maior para acompanhar os processos que ocorrem fora da escola, principalmente os que dizem respeito a “textualidade eletrônica” (CHARTIER, 2002, p. 11), percebemos que já acontece uma transposição da Contação de histórias para as novas mídias.

Um exemplo dessa transposição está na escrita de *Fanfictions*. Para Vargas (2005) as *Fanfictions* podem ser definidas como histórias criadas por fãs que combinam personagens, tramas e cenários previamente desenvolvidos a partir de um objeto original sem que exista nenhuma intenção de lucro ou de quebra de direitos autorais. Na tentativa de ampliar essa definição, acrescentamos que para além de histórias que combinam cenários e personagens previamente desenvolvidos de um objeto original, as *Fanfictions* já podem ser consideradas como histórias que possuem um viés autônomo também, pois os fanfiqueros⁴⁵ já desenvolvem suas próprias tramas e personagens originais.

As novas pesquisas sobre *Fanfictions* já estão lançando um novo olhar para essa prática, Jamison (2017) considera que

Escrever e ler Fanfiction não é apenas algo que você faz; é uma forma de pensar criticamente sobre a mídia que você consome, de estar consciente de todas as suposições implícitas que um trabalho canônico carrega, e de considerar a possibilidade de que aquelas suposições poderiam não ser as únicas existentes. (JAMISON, 2017, p 13)

⁴⁵ Como são popularmente chamados os escritores de *Fanfictions*.



O ato de pensar criticamente sobre a mídia consumida ganha uma materialidade nos textos escritos pelos fanfiqueros, e a partir disso vai consolidando então, a manifestação e presença de uma Cultura Participativa no ciberespaço, conforme evidenciarão as análises a seguir.

Análises

Para exemplificar e tecer considerações mais concretas acerca das novas possibilidades que as tecnologias digitais geraram para a Contação de histórias no cenário digital e evidenciar como a autoria nas *Fanfiction*s marca a manifestação de uma cultura participativa, analisamos comentários feitos por fãs autores em ficções postadas no site Nyah Fanfiction⁴⁶.

O Nyah, como é popularmente chamado, é uma plataforma destinada à escrita, publicação e interação de fãs autores que participam de algum fandom e querem contribuir para a expansão de seu grupo.

A escolha dos comentários online como material de análise se justifica pelo caráter interativo desse gênero. Em relação a essa questão, Santos (2014) afirma que

Esse gênero surgiu a partir da necessidade de se expor a opinião em um ambiente público e que alcance a todos os interlocutores. Nessa orientação é evidente que a ferramenta em questão promove de forma louvável a interação, ou seja, ela pode inserir indivíduos para o contexto e assim fazer com que ele tenha voz. (SANTOS, 2014, p 3.)

Nesse sentido, a própria incorporação do gênero comentário online na escrita de *Fanfiction* já dá indícios de uma certa necessidade de interação e participação na criação das histórias. Em certa medida, os comentários exercem um papel importante na continuação das ficções, eles são postados de acordo com a publicação dos capítulos e assim a cada capítulo postado os fãs podem interagir com a trama e participar do processo e dos rumos da ficção.

O primeiro comentário analisado foi postado para a *Fanfiction* “Anjo da Água” uma ficção de 15 Capítulos publicada em 08/01/2015 e atualizada em 03/03/2017 que se enquadra nos gêneros: Aventura, Fantasia, Drama, Mistério, Tragédia, Universo Alternativo. A ficção é original, ou seja, não possui personagens nem cenários de outras histórias.

⁴⁶ <https://fanfiction.com.br/>



No comentário é possível notar uma participação ativa no processo de escrita, principalmente no que diz respeito a motivação que a interação entre os fãs proporciona. É possível perceber ainda que uma história tem continuação por causa da escrita de outra e que o resultado desse processo vai gerar mais interação, criando assim outras possibilidades de participação e colaboração.

O segundo comentário analisado foi postado para o autor da *Fanfiction* “A garota maluca da biblioteca” uma ficção de 64 Capítulos publicada em 27/10/2015 e atualizada em 08/02/2016 do gênero Romance. A ficção também é original.

Cada autor escreve diferente do outro certo?
Mas a sua fic é muito diferente das que eu já vi, e digo já vi apenas duas ou três fics que são escrita do modo como você escreve.
Adoro fics que o narrador ou até o personagem falam detalhadamente onde estão, o local, a roupa é tudo! tem que ser bem narrado creio que ajuda na imaginação.
Esse capítulo eu observei tem várias palavras "diferentes" com significados comuns como por exemplo ...
" eu sentia a poeira *impregnando* minhas mãos " é uma palavra interessante que instiga o leitor a achar diferente porém muito chamativo, é seu significado é tão simples.
Fics assim tem mais tendencia de chamar leitores, afinal ler aprendemos a desenvolver a imaginação é aderi palavras novas para nosso vocabulário é enfim, o roteiro é ótimo os personagens são bem escritos é engraçados! ♥ o bom humor é essencial para uma fic bem desenvolvida como essa.
Gosto de pessoas doidas, malucas, piradas e todo tipo do gênero alias ser maluca não é defeito e uma parte da vida onde apenas os loucos sabem samos felizes afinal, não é?

Figura 3: Comentário postado no site Nyah Fanfiction

Resposta do Autor [Makário]: Algodão Rosa, chega meu coraçãozinho deu umas palpitações enquanto lia. Muito obrigada pelo comentário, gatita, espero que goste ao ponto de continuar e saber mais sobre Maggie e Sebastian ♥
Obrigada pelo elogio >< Sei que ainda está no comecinho, mas vou lembrar para os próximos capítulos de não perder a essência. Sempre adorei escrever com detalhes, justamente para instigar a imaginação dos meus leitores.
Um grande beijo e um abraço bem apertado de ~Makário ♥

Figura 4: Comentário postado no site Nyah Fanfiction

Na Contação de histórias na oralidade as modulações e entonações feitas na voz pelo orador influenciam na imaginação e na significação de quem está ouvindo. Quando há a transposição para um gênero que utiliza da linguagem verbal para narrar as histórias, tais modulações são realizadas de outra forma. A partir do comentário acima é possível perceber que a “entonação” e a “modulação” na ficção foram feitas pelo modo como a



autora descreveu os componentes de sua história – **“Adoro fics onde o narrador e até mesmo o personagem falam detalhadamente onde estão, o local, a roupa e tudo tem que ser bem narrado, creio que ajuda na imaginação”**

Os comentários são uma das formas possíveis de demonstrar como a autoria na Contação de histórias no ambiente das *Fanfictions* acontece: de forma participativa e em conjunto.

Considerações finais

As *Fanfictions* são apenas uma das várias formas de se contar histórias por meio das tecnologias digitais, outros canais e plataformas também são terrenos férteis, que permitem que a Contação de histórias se reconfigure e receba novas possibilidades.

Tento em vista que este breve artigo procurou evidenciar como a Contação de histórias recebeu novas possibilidades a partir da difusão das tecnologias digitais por meio das *Fanfictions*, analisamos dois comentários publicados em um site hospedeiro dessas histórias e percebemos como a interação entre os leitores e produtores de tais ficções são fundamentais para o desenvolvimento e publicação das histórias. Notamos que nesse ambiente não apenas se conta histórias, mas também se constrói coletivamente um conjunto delas. Esse posicionamento diante dos textos marca a manifestação de uma Cultura Participativa de jovens autores, que se envolvem nos processos de elaboração e publicação dos textos ficcionais.

Há de se considerar também que os leitores atuais estão cada vez mais participativos, produzem e consomem ao mesmo tempo gerando uma ampliação do conceito de autoria, que acontece cada vez mais de forma colaborativa e compartilhada no Ciberespaço.

Ressaltamos que a possibilidade de contar histórias por meio de suportes digitais não elimina ou exclui a Contação de histórias na oralidade, pelo contrário, são abertas novas possibilidades de leitura literária em novos suportes que requerem novas posturas e diferentes modos de produção e Contação.



Referencias

LÉVY, Pierre, **As tecnologias da Inteligência** - O futuro do pensamento na era da informática; tradução de Carlos Irineu da Costa, São Paulo, 1993, 127 p.

JAMISON, Anne. **Fic:** por que a fanfiction está dominando o mundo. Tradução de Marcelo Barbão. 1. ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

LUCIO LUIZ, Correia da Silva. **Professores e alunos fanfiqueros:** modos de endereçamento e letramento digital nas fanfctions. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009. 30/10/2016.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MIRANDA, Fabiana Mões. Fandom: um novo sistema literário digital. **Revista digital Hipertextos**, n3, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** Paulus, 2007.

SANTO, Vera Lucia A Contação de histórias e a cibercultura como instrumentos linguísticos de incentivo à leitura. VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas São Carlos, 27-30 de Julho de 2016.

SANTOS, P. S.; DUARTE, M. H.; FERREIRA, H. M. UM ESTUDO SOBRE O ALUNO COMO PRODUTOR DE SENTIDO NAS LEITURAS DE COMENTÁRIOS ONLINE. In: IV Simpósio Internacional de Línguas, 2014, Uberlândia: EDUFU. **Anais do SIELP**, 2014. v. 1.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction:** novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.



EIXO 3

Contação de histórias e leitura literária na formação docente

Comunicação Oral

(RE)CONTANDO E REFATANDO DOSTOIÉVSKI: ENTRE A LITERATURA, O CINEMA E O FAZER NA SALA DE AULA

Marco Antonio Villarta Neder⁴⁷

Caroline Aparecida de Lima⁴⁸

Saulo Gilvan Francisco⁴⁹

Primeiras palavras

O objetivo deste texto é analisar, comparativamente, o romance *Crime e Castigo*, do escritor russo Fiódor Dostoiévski e o filme *Nina*, do diretor brasileiro Heitor Dhalia (2004). Essa análise assenta-se no referencial do Círculo de Bakhtin - conjunto de grupos de discussão, pesquisa, estudo e publicação de textos filosóficos, filológicos, linguísticos, literários, entre tantos assuntos, dos quais participou o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Serão mobilizados os conceitos de *polifonia*, *reflexo* e *refração*.

A proposta é analisar dois aspectos. O primeiro, se o conceito bakhtiniano de polifonia, desenvolvido por Bakhtin a partir da poética dostoiévskiana, mantém-se ou não no filme *Nina*. A partir dos conceitos bakhtinianos de *reflexo* e *refração* na produção dos sentidos, objetiva-se discutir como se estabelecem tais processos em relação à polifonia em *Crime e Castigo*. O segundo aspecto busca discutir as implicações, para a leitura e

⁴⁷ Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: villarta.marco@del.ufla.br

⁴⁸ Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: caroline.jardini@letras.ufla.br

⁴⁹ Graduando do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: saulo.francisco@letras.ufla.br



para a sala de aula, de se manter ou não o processo polifônico no filme em relação ao romance de Dostoiévski escolhido para análise.

Quando desenvolve seu conceito de polifonia para caracterizar a produção estética de Dostoiévski, Bakhtin aponta que

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. (BAKHTIN, 2015, p. 4)

É importante discutir que, diferentemente de outros autores que trabalham com o conceito e polifonia (tendo adaptado a partir de Bakhtin ou não), o conceito bakhtiniano não pressupõe somente que existam as vozes ou que elas se mostrem nos atos de linguagem. Para Bakhtin a existência da polifonia depende da

- 1) **Multiplicidade** de vozes e consciências independentes.
- 2) **Imiscibilidade** dessas vozes, ou seja, “vozes que não são reduzidas a objeto de outras, não se objetificam, não perdem o seu SER enquanto vozes e consciências autônomas” (BAKHTIN, 2015, p. 4).
- 3) **Plenivalência** dessas vozes, ou seja, que cada uma delas seja plena de valor e que mantenha com as outras vozes do discurso uma relação de absoluta igualdade como participantes do grande diálogo.
- 4) **Equipolência** dessas vozes, ou seja, as consciências e vozes participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade.

A primeira consequência do conjunto de características necessário para a ocorrência da polifonia não é somente em relação às vozes, mas em relação a como essas vozes constituem consciências in(ter)dependentes (com espaço próprio, mas não desconectadas umas das outras). A segunda é que não basta existirem vozes. Não basta que sejam várias; importa qual a relação entre elas e, principalmente, que essa relação seja de tal maneira que uma não se reduza à outra.



No caso do presente texto, objetivamos discutir como se estabelece o diálogo entre duas obras. Já que se trata de uma ter-se assumido como parcialmente baseada em outra (o filme/animação *Nina* é assumidamente construído em parte sob influência do romance *Crime e Castigo*, de Dostoiévski), esse diálogo é relevante de ser analisado.

Obras

O romance *Crime e Castigo* foi escrito pelo autor russo Fiódor Dostoiévski e publicado em 1886. A história consiste no dilema moral enfrentado por Raskólnikov, um estudante de direito pobre que vê no assassinato de uma velha agiota, Alíona Ivánovna, um meio justificável de prover meios para pessoas moralmente boas, em função da eliminação de alguém moralmente desprezível e inútil. O estudante acaba realizando o crime, mas enfrenta o embate com seus próprios princípios e com as regras sociais e jurídicas. Compõem o grupo de personagens os familiares de Raskólnikov, os amigos, as autoridades e os conhecidos e suas famílias que participam, de uma maneira ou de outra, da inadequação entre a sobrevivência e os códigos de conduta socialmente estabelecidos.

O filme *Nina* foi lançado em 2004. A direção é de Heitor Dhalia. A protagonista do filme, Nina, é uma garota que vive na cidade de São Paulo e luta por sua própria sobrevivência. Tem um emprego em uma lanchonete e vive em um quarto alugado por Dona Eulália, uma senhora fria e unicamente interessada nos ganhos financeiros. Diante da impossibilidade de quitar suas dívidas para com o aluguel do quarto, Nina é continuamente ameaçada de despejo e vê suas possibilidades de uso do apartamento para funções básicas como alimentação e banho, reduzidas pela cobrança insistente da senhoria. Com poucos amigos e com uma vida alternativa em relação aos padrões morais da sociedade, Nina, ao ser despejada, é suspeita de ter sido a assassina de Dona Eulália.

As cenas de desespero de Nina, seja em sonhos, seja em alucinações, são construídas no filme por animação feita com desenhos em nanquim do desenhista Lourenço Mutarelli. Tais desenhos, tratados pelo enquadramento de câmera, em diferentes planos, constroem uma voz paralela à narrativa principal. Nina vai preenchendo uma parede inteira de seu quarto com seus desenhos. A câmera trata a verticalidade da parede como se fosse uma horizontalidade do chão e, a partir de um plano mais geral



(meio primeiro plano⁵⁰), em *plongée*⁵¹, vai se aproximando, até chegar a um plano fechado (*big close up* ou primeiríssimo plano)⁵², centralizado no desenho que Nina está fazendo naquele momento. Em seguida, a câmera vai se distanciando e recompondo um plano mais aberto, devolvendo, também, ao espectador a perspectiva da verticalidade da parede.

Vozes

O romance de Dostoiévski é analisado por Bakhtin como *polifônico*. Tal polifonia se dá pela maneira como as personagens mantêm uma não submissão ao narrador e, entre elas, representam diferentes visões de mundo, sem que uma predomine em relação a outra. Na relação com o leitor, tal arquitetura da obra estética dostoiévskiana convida esse leitor e imiscuir-se nesse coro de vozes para participar, em pé de igualdade, de uma efervescência de conceitos e visões de mundo que cada uma das personagens representa. Há multiplicidade de vozes. Elas são plenas de valor, cada uma tem a mesma possibilidade de enunciar (-se) como sujeito e, finalmente, uma não se reduz à outra, nem mesmo à voz do narrador.

Na figura abaixo, representamos as relações estabelecidas por algumas personagens do romance Crime e Castigo.

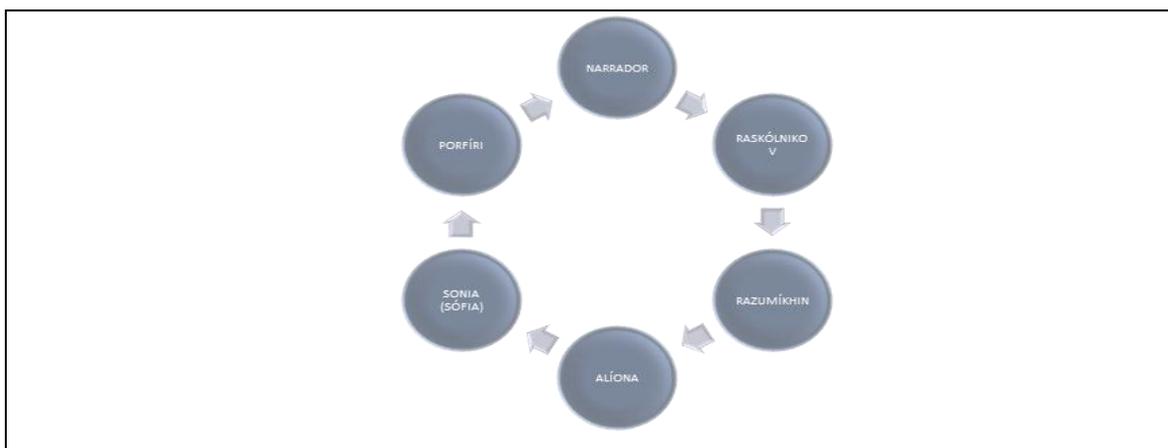


Fig. 1 – Relação entre personagens de Crime e Castigo.

⁵⁰ MEIO PRIMEIRO PLANO (MPP) – A figura humana é enquadrada da cintura para cima. (<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/introducao>)

⁵¹ PLONGÉE (palavra francesa que significa “mergulho”) – quando a câmera está acima do nível dos olhos, voltada para baixo. Também chamada de “câmera alta”. (Idem, ibidem)

⁵² PRIMEIRÍSSIMO PLANO (PPP) – A figura humana é enquadrada dos ombros para cima. Também chamado de “BIG CLOSE-UP” ou “BIG-CLOSE”. (Idem, ibidem)

Não há preponderância de uma personagem em relação à outra. Nem mesmo Raskólnikov, tido como protagonista, faz com que sua presença constante - que alinhava a narrativa - obscureça ou absorva as demais personagens. Se, por um lado, seu dilema constitui várias personagens enquanto sujeitos, ele, Raskólnikov, é também constituído por elas.

É objetivo desta discussão perguntar-se se e até que ponto o filme *Nina* seria igualmente polifônico. No filme não identificamos polifonia. A figura 2, abaixo, representa relações entre personagens:

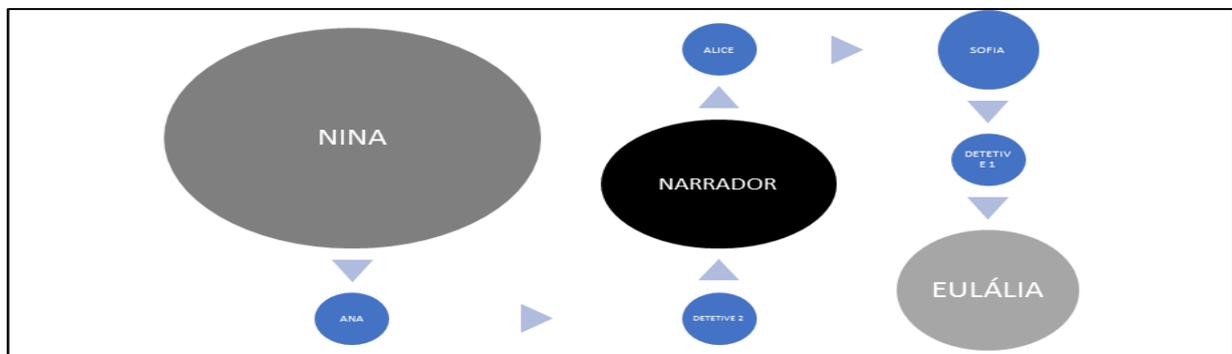


Fig. 2 – Relação entre personagens do filme *Nina*.

Em *Nina*, ocorre uma preponderância narrativa e temática de algumas personagens. Em primeiro lugar, da própria protagonista. Depois, de Dona Eulália, a velha mesquinha e usurária. Além disso, há uma característica destacada, que é a do narrador. Pela natureza da semiose fílmica, esse narrador é indiciado pela câmera.

O espectador, levado a ser testemunha dos eventos narrados – mas com a mediação da câmera, que guia seu olhar – participa de forma ambígua como voz na construção dessa narrativa. Tal ambiguidade se efetiva na medida em que, de um lado, a câmera sobrepõe-se a outras possibilidades de olhar do espectador (e, portanto, prepondera sobre ele). De outro lado, embora permita que o espectador se constitua como voz, como olhar que atribui sentido à narrativa, essa constituição se dá, na maior parte do filme, de maneira passiva. Somente no final, com a indeterminação de limites entre eventos e alucinações da personagem Nina, é que o espectador tem a possibilidade de exercer um papel mais autônomo. Visto dessa maneira, o filme não se comporta como uma narrativa polifônica.

No entanto, observamos no diálogo entre as duas obras alguns pontos dignos de análise. A maneira como várias personagens do filme *Nina* são construídas estabelece uma bricolagem entre personagens de *Crime e Castigo*. Representamos na figura abaixo o exemplo da composição da personagem Nina:

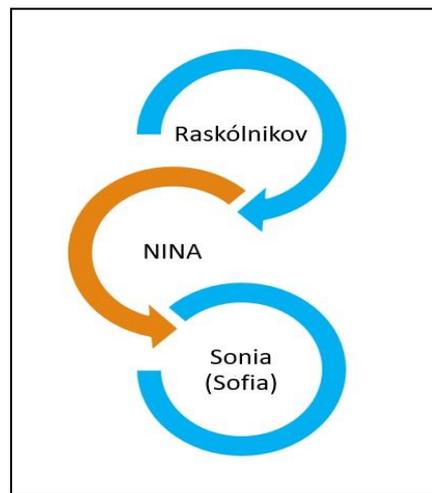


Figura 3 – Composição da personagem Nina

A personagem Nina é composta pelos personagens Raskólnikov e Sonia, do romance *Crime e Castigo*. Nina representa uma mulher andrógina, quase não binária, que, guardadas as devidas proporções comparativas com os valores da sociedade e da época de *Crime e Castigo*, lembra o traço *blasé* de Raskólnikov com relação aos relacionamentos afetivos. Por outro lado, há em Nina um contato com a prostituição, seja pelo fetiche do camelô, que Nina atende ao vender a calcinha usada para obter dinheiro, seja pela sugestão de uma amiga que se prostituía para que Nina fizesse o mesmo para poder resolver os problemas financeiros. Ainda assim, não consideramos que seja possível ver polifonia nessa composição.

O lado Raskólnikov de Nina predomina sobre o lado Sonia. Um enfraquecimento dessa última evidencia-se na ausência do lado religioso e numa sabedoria (Sonia, em russo, é a forma familiar de Sofia, que em grego quer dizer *sabedoria*). Considerando-se que os nomes das personagens de *Crime e Castigo*, como apontam vários críticos e



tradutores, são construídos a partir de um traço definidor de sua identidade⁵³, não é implausível associar o nome de Sonia a sua sabedoria que se contrapõe à descrença e ao cinismo de Raskólnikov antes de se entregar e ao seu desalento inicial na prisão.

Dessa perspectiva comparativa, podemos, então, discutir como se aplicam os conceitos bakhtinianos de reflexo e refração na relação entre as duas obras.

Para Bakhtin/Volóchinov, a relação entre o ser e o signo não consiste em um endereçamento das palavras às coisas, mas em uma representação que tem materialidade:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja com som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 31)

O que isso implica para a nossa discussão? Implica que não se concebe aqui uma realidade externa à linguagem, passível de ser trazida para a internalidade do signo. A materialidade do signo está em diálogo com a materialidade do mundo. Não meramente como remissão de um ao outro, mas como uma construção coparticipante de ambos, mutuamente.

Essa relação é ampliada: “O ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata.” (Idem, *ibidem*, p. 46). No diálogo constitutivo dos sujeitos e dos sentidos, ambos são construídos na/pela interação, pela alteridade. Nesse jogo de troca de cadeiras, em que cada sujeito só existe pela sua relação com outro (sujeito), a atribuição de sentido sempre se desloca, *refrata*. Portanto, a linguagem não é nunca direta, linear. É sempre desvio, atalho, labirinto.

É nesse palmilhar labiríntico da narrativa que o diálogo entre as obras se dá. O filme *Nina* reflete de *Crime e Castigo* a plurivocidade, a multiplicidade de vozes. Mas refrata a autonomia dessas vozes e consciências. A mediação da câmera, a entonação da equipe autoral ao atualizar as personagens para a São Paulo dos anos 2000, de alguma

⁵³ Citamos, aqui, a título de exemplo o comentário sobre o nome de Raskólnikov: Nome forjado de raskol, cisão. É evidente o propósito simbolista do autor. Criando este nome, quer mostrar, através da significação do étimo, o homem cindido, atormentado pela contradição, entre as exigências que ele faz à vida, à humanidade e a si mesmo, e a capacidade para realizá-la. (DOSTOIÉVSKI, 2002, p. 6)



maneira, desautorizam a polifonia. Como ser polifônico na cidade anônima que esmaga o sujeito na vastidão de seu traçado e na solidão de seus pequenos quartos alugados?

Na concepção bakhtiniana o sujeito é um “eu” para si, e um “eu” para o outro. Em outras palavras o sujeito só se constitui como sujeito pela presença do outro, este só consegue se enxergar ou se ver, porque o outro (que também é um sujeito) exerce um olhar sobre ele. O sujeito não consegue se posicionar sozinho no mundo, ele precisa de uma interação com o outro. Este sujeito também acarreta responsabilidade sobre o outro, suas ações refletirão no outro, ressaltando que estes sujeitos são históricos e sociais.

Algo que poderia ser localizado como um traço polifônico é a relação entre o desenho e a narrativa do filme enquanto imagem da câmera. Ainda assim, embora o desenho pareça ter uma voz própria que enuncia na mesma altura do registro da imagem do mundo no restante da narrativa do filme, ele *é filmado, é registrado pela câmera*. A mediação maquínica da câmera impossibilita a imiscibilidade.

A atualização cultural e histórica que *Nina* faz de Crime e Castigo, impõe suas refrações. Bakhtin/Volóchinov discutem a refração em relação aos signos culturais. Essa discussão serve ao propósito deste texto:

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da *unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, *é acompanhado de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (Idem, ibidem, p. 36)

Podemos pensar em um ciclo, em que a palavra do romance de Dostoiévski se refrata em um diálogo entre os signos culturais da Rússia do final do século XIX para a cidade de São Paulo no Brasil do início do século XXI. Nesse diálogo, torna-se refratado nas palavras da compreensão do espectador. Essa palavra que (re)conta a história que, uma vez foi de Raskólnikov, agora é de Nina.

Para o referencial do Círculo de Bakhtin, o processo de compreensão é dialógico: “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está



para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 137)

Podemos, a partir desse conceito estender para a leitura o que Bakhtin/Volóchinov entendem como instância do diálogo: *ler* é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. E se concebemos o diálogo como um contar de si, do mundo e do outro para alguém, então *ler* é, também, *contar*.

Esse contar e recontar insere-se em uma cadeia de relações entre os sujeitos, entre um eu e um outro. Para Bakhtin, esse (re)contar não está separado do ato relatado. É o que observa Michael Holquist no prefácio do livro *Para uma filosofia do ato*: Para Bakhtin, a unidade de um ato e seu relato, uma ação e seu significado, se preferir, é algo que nunca é um *a priori*, mas que deve sempre e em toda parte ser *conquistado*. (HOLQUIST, 2010, p. 8)

Tal processo de conquista ocorre na interação, na relação de *quem conta* com um alguém *para quem se conta*. Assim, o relato, o contar é, ao mesmo tempo, um dizer sobre um acontecimento; um acontecimento de dizer algo para alguém e, finalmente, um dizer que faz acontecer uma compreensão no lugar do mundo desse interlocutor para quem se dirige esse relato.

Essa dinâmica instaura uma indissociabilidade do fazer e do dizer, do vivenciar e do relatar. Nas palavras do próprio Bakhtin: [...] o ato inteiro, integral, da nossa atividade, da nossa experimentação real, tem dupla face: ele se dirige tanto para o conteúdo quanto para o ser (a real execução) do ato. (BAKHTIN, 2010, p. 13)

As implicações da relação entre relato e conteúdo do relato chegam a ser mais profundas, incidindo sobre a questão de *quem somos quando contamos*. E quais são as implicações quando recontamos.

Uma concepção do recontar

Então, de um ponto de vista bakhtiniano, o que pode ser concebido como recontar, no caso do diálogo entre *Nina* e *Crime e Castigo*?

Há, em primeiro lugar, uma relação entre semioses. Esse contexto multissemiótico, entram em jogo os recursos materiais, temáticos e estilísticos de cada uma das semioses e como se estabelece o diálogo a partir do recorte dos recursos



mobilizados no diálogo. Esse diálogo ocorre na *unidade do acontecimento*⁵⁴, havendo também a interação entre o universo representacional da equipe autoral do filme, da posição autoral do romancista e do universo representacional do leitor e do espectador. Esses universos representacionais implicam uma relação de reflexo e refração entre repertórios desses sujeitos envolvidos e representados no ato próprio da expressão e da compreensão.

Dessa perspectiva, recontar é assumir essa dupla instância constitutiva dos sujeitos e dos sentidos que são o reflexo e a refração. Em vez de se pensar na *fidelidade do sentido original*, cabe tomar o recontar como uma entonação do sujeito que conta, exatamente pelo *modo* como ele reflete e refrata os sentidos outros, provenientes de outras narrativas, da mesma semiose ou não.

Nessa relação entre semioses, cabe analisar como o recurso diegético⁵⁵ da semiose fílmica traz consequências para a discussão que estamos empreendendo. Fernão Ramos, em seu texto *O que é um documentário*, discute um conceito caro à nossa discussão: *sujeito da câmera*. Ramos elenca alguns níveis a partir dos quais, no seu entendimento, se deva pensar a composição imagética do documentário. Uma delas é o *sujeito da câmera*: [...] a produção desta imagem através do que chamamos “tomada”, constituída a partir da presença de um “sujeito” no mundo sustentando a câmera (o sujeito da câmera). (RAMOS, 2001, p. 204).

Embora o autor esteja discutindo *documentário*, podemos considerar que sua discussão é igualmente aplicável a qualquer peça fílmica, uma vez que sempre haverá um sujeito que sustenta a câmera, que a posiciona, que faz escolhas de seu enquadramento, dos planos que irão resultar dessas escolhas e que, depois de as cenas estarem filmadas, irá editá-las e montá-las, descartar umas, reposicionar outras.

Na semiose fílmica, esse *sujeito da câmera* fica indiciado pelo campo de visão do espectador, o que compõe a cena visualizada. A instauração da voz do espectador é mediada (e, na maioria das vezes, tal mediação é escondida, não dita) por esse *sujeito da câmera*, que representa a equipe autoral, *contadora* da história do filme. Há, obviamente,

⁵⁴ Para Bakhtin o acontecimento do mundo não pode ser visto dissociado do sujeito que o vivencia, que o interpreta e o relata, com a responsabilidade da qual é investido esse sujeito por ser o único que está ali- agora e somente quem pode dizer algo daquela maneira, para o outro que move essa indissociável relação agir-dizer.

⁵⁵ Termo que designa a natureza do sujeito que narra.



um jogo de reflexos e refrações nessa mediação, o que vai ter consequências no próprio processo de *contar*.

Acabamento provisório

Tomamos como ponto de partida desta reflexão a proposta analisar um recontar de uma obra literária em um filme com animação. Sabemos dos dilemas e embates que os professores da Educação Básica têm para incentivar os alunos em sala de aula e fora dela a ter contato com obras literárias e com outras linguagens. Optamos por discutir o diálogo entre uma obra literária do cânone e um filme baseado na mesma. O processo de recontar exige o respeito às diversas formas de se contar e principalmente o respeito ao outro que está lendo/ ouvindo/assistindo e pode ter uma maneira diferente de entender a obra e, a partir desse entendimento, mudar sua postura frente ao novo que se lhe é apresentado.

Para isso, cabe sistematizar alguns pontos. Do ponto de vista bakhtiniano, a leitura já é uma contação de histórias. É na compreensão que se materializa a alteridade, desde sempre já-lá na unidade do acontecimento que congrega os sujeitos e constrói os sentidos. Sendo assim, na relação entre obra original e obra adaptada, esse recontar pressupõe duas instâncias complementares: a leitura de cada universo semiótico e estético e a leitura do diálogo entre esses universos.

O professor tem papel fundamental, como mediador, para que os alunos tenham entendimento adequado das diversas semioses propostas, tendo em vista um processo ensino-aprendizagem mais amplo. Tal processo, entendido dessa maneira, contribui para o outro se relacionar e interagir melhor e, assim, possibilita uma produção de sentidos que assume a reflexão e a refração como lugares próprios no mundo, característicos de sua própria entonação, de seu jeito de coexistir com outros sujeitos. Em vez de uma mera reprodução, concebe-se, dessa forma, uma relação dialógica, de sujeitos que inter-agem, que, ao produzirem sentidos, dão sentido à sua maneira singular de ocupar um lugar na vida.

De que maneira poderia ser colocada em sala de pelo professor uma prática de recontar que analise as posições de sujeitos diferentes, no tempo e no espaço, em diferentes culturas e contextos e como essas posições se refletem e refratam no recontar? No caso de *Nina*, compreender uma equipe autoral que faz o diálogo, em parte tangencial,



criando uma adaptação para outro contexto social e cultural, trabalhando com diferentes tecnologias de produção, circulação e recepção das obras.

É essa a condição possível da polifonia. Na medida em que os alunos se tornem capazes de ter suas vozes constituídas de maneira plenivalente, equipolente e imiscível em relação à voz das tradições de leituras das obras (estéticas ou não), à voz do saber institucionalizado, seja do crítico, seja do professor, estará sendo criado um espaço de constituição singular de sujeitos (que se sabem) responsáveis pelos sentidos de si mesmos, de outros sujeitos e de outras interações. Esse, entendemos, é o papel de uma escola democrática e de uma prática de leitura responsável.

A operacionalização dessa concepção implica que os alunos percebam que, no diálogo entre obras, que a leitura de uma obra não *substitui* a leitura de outra, e, também, que a adaptação de uma não é o decalque da outra. O papel do professor pode ser pensado não exatamente como um contador de histórias no sentido mais direto. Mas, se nos lembrarmos da concepção bakhtiniana que vê já a leitura (enquanto compreensão) como uma réplica à fala do outro, teremos um papel do professor como alguém que, sendo capaz de ler esse diálogo na relação entre as obras, instiga os alunos a percorrerem seus próprios caminhos, encontrarem suas próprias entonações nessa forma de contar, que é a leitura.

Visto por esse caminho, o incentivo à leitura deixa de ser um cliché, vazio, repetido à exaustão, mais para justificar o fracasso do que para construir uma prática participativa e emancipatória. Incentivar a leitura, dessa perspectiva, é criar condições de polifonia, na medida em que as vozes dos alunos leitores possam se constituir, plenas de valor, em igualdade de possibilidade de dizer, na consciência de seus lugares no mundo. Essa maneira de ver e agir permite não somente contar histórias, mas que os alunos (e professores) contem polifonicamente suas próprias histórias, em diálogo com as histórias dos outros.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. **Para uma filosofia do Ato**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



BAKHTIN, M. M. / VOLÓCHINOV. V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e Castigo**. Tradução de Ivan Petrovitch e Irina Wisnik Ribeiro. São Paulo: Martin Claret, 2002.

HOLQUIST, M. Prefácio. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PRIMEIRO FILME. Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/> . Acesso em: 29 de abril de 2017.

RAMOS, F. P. O que é documentário. In: RAMOS, F.P; CATANI, A. (org.), **Estudos de Cinema SOCINE 2000**, Porto Alegre, Editora Sulina, 2001.



Comunicação Oral

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UM ENCONTRO ENTRE SUJEITOS E METÁFORAS

Annete Lopes Sejópoles Modesto⁵⁶

Ana Cláudia Bazé de Lima⁵⁷

Neuza Inácio da Silva⁵⁸

Introdução

Semeamos metáforas nos corações de quem acolhe com afeto as histórias de tradição oral. Quiçá fazer nascer no leitor as indagações: existem mesmo muitas outras maneiras de ser e estar no mundo? E o leitor nesse universo fictício, como se posiciona dentro de sua circunscrita realidade?

Quem forma o leitor literário? Afinal, somos leitores ou ainda *ledores*⁵⁹? Graças a tais dilemas, no ano de 2013, uma clareira no bosque se presentificou entre membros da Secretaria de Educação e Cultura de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul e bibliotecários da Biblioteca SESI, que em parceria se dispuseram a abraçar o Projeto: *Por onde Andas Leitor*, cujo nascedouro se deu da observação de incômoda lacuna no quesito leituras de textos ficcionais pelos docentes que atuam na Rede Municipal de Ensino.

Em sua primeira edição, o projeto pontuou a teoria literária como a história da Literatura Infantil e a leitura pelo professor cursista de obras canônicas e contemporâneas conectadas, intencionalmente, com temas e contextos nas linhas de pesquisa: concepção de infância e produção no mercado editorial brasileiro até a contemporaneidade. O objetivo principal era ouvir as leituras do professor em rodas de conversas e trocas de experiências leitoras em obras já lidas pelos participantes ou sugeridas pelo grupo.

⁵⁶ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS, Brasil. E-mail: annetemodesto@gmail.com

⁵⁷ Mestranda em Educação na Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília, SP, Brasil. E-mail: anabazetl@hotmail.com

⁵⁸ Mestranda na UEMS, MS, Brasil. E-mail: anabazetl@hotmail.com

⁵⁹ *Ledor*, neologismo criado por Edimir Perroti em seu artigo: Leitores, ledores e outros afins: apontamentos sobre a formação ao leitor. In PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Orgs.). **A formação do leitor**: Pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.



Aprendemos muito com a primeira experiência e, partir daí, traçamos novos rumos para o próximo ano. Surgiu assim a preocupação com a formação de mediadores de leitura capazes de promover o gosto pela leitura e formar leitores entre crianças, adolescentes, jovens e adultos, públicos com os quais esses mediadores se relacionam – profissional ou voluntariamente – em diferentes espaços. E como a infância era a tônica de todas as leituras em obras que traziam, sobretudo, crianças narratárias,⁶⁰ inserimos nas pautas, brincadeiras com leituras de textos variados, como também ‘danças circulares’ cuja temática se aliava ao ambiente fictício da obra celebrada no dia de testemunhos de leitores, momento em que todos aprendiam juntos a coreografia em canções da tradição brasileira e outros cantos do mundo.

Tendo como público majoritário professores, atendentes e bibliotecários da biblioteca do SESI e da SEMEC de Três Lagoas, o projeto procurou desenvolver oficinas quinzenais de formação presencial ao longo de cada ano letivo, foram três anos de convivência com a literatura e as infâncias. Sendo que nesses momentos, também contávamos com convidados especiais. Por meio de atividades diversificadas, alternavam-se momentos de discussão e reflexão teórica com momentos de vivência leitora e artística, sempre em partilhas prazerosas e experiências que incursionavam entre caminhos factuais e fictícios, propósito intencional e estratégico para trazer alteridade às obras literárias lidas e trabalhadas com as cursistas.

Assim, as docentes começaram a organizar sua biblioteca particular e, de fato, legitimarem sua formação leitora por meio das obras adquiridas pela SEMEC de Três lagoas e ofertadas aos professores foram: “*O Bordado Encantado*” de Edmir Perroti; “*A História da Sopeira e da Concha*” de Michael Endi; “*A Tampa do Céu*” de Adriana Falcão; “*Dias De meus Dias: Tempos de Menino*” de José Batista de Sales; “*Lá Vem História*” de Heloisa Pietro; “*A fada que Tinha Idéias*” de Fernanda Lopes de Almeida; “*Jorge do Pântano que Fica Logo ali*” de Marcelo Maluf; “*Doze Reis e a moça no Labirinto do vento*” de Marina Colasanti; *O olho do Vidro de Meu Avô* de Bartolomeu campos de Queirós.

Num primeiro momento, nosso interesse estacionava-se em leituras que pudessem trazer lume sobre uma via ainda nebulosa no percurso desses leitores, mais justa e, por que não dizer, mais acessível para entender a mais nova e premente necessidade que se

⁶⁰ Narratárias e/ou narratário: a liberdade dada ao personagem para falar a um interlocutor, seu leitor.



instaura no campo da educação: a formação de professores leitores de textos ficcionais. Nesse aspecto, o projeto dirigia-se a qualquer leitor interessado na tarefa de formar outros leitores, principiantes na ficção, respeitando, sobretudo, o acervo e memória de conhecimento acumulado trazido por sujeitos engajados e em construção.

Melhor exemplificando, esse já reconhecido leitor de mundo⁶¹ que poderia ser uma criança ou adulto. Cada conjunto de atividades do “Por onde Andas...” foi nomeado com uma metáfora, para instigar os participantes a perceber e captar momentos mágicos proporcionados pelo efeito estético promovido pela arte de escrever, ler, contar e recontar histórias. Tanto advindas da cultura oral como da cultura escrita. Segue abaixo, elaborado junto aos organizadores docentes, a estrutura dos encontros, e o desenho ficou assim:

- **CAFEZINHO LITERÁRIO:** Jogar conversa fora? Sintonizar-se com as ondas sonoras de outras vozes. Ou ainda dançar conforme a música de cada um? Aprender com a voz do outro.
- **OFICINAS: O VALOR DA ESCUTA:** Atividades de leitura e escuta ou narrações de contos.
- **CIRANDA DE RODA:** Na toada da canção, cirandando com outros personagens, outros lugares.
- **QUEM CONTA PRA MIM?** Atividades de produção. (Oficinas de Contação de Histórias)
- **NASCE UM LEITOR PESQUISADOR:** Atividades de contextualização da arte narrativa em abordagens da teoria literária. **TESTEMUNHOS TROCADOS:** debates, relatos de experiências leitoras de obras literárias. Surpreender-se com a descoberta alheia.

E nessa toada de ritmo demarcado, de rotina acertada, vivenciamos momentos poéticos entrando no plano da ficção e por momentos fugazes e belos, nós, adultos, abdicamos, por instantes, de ver o mundo apenas sob ponto de vista da objetividade. Para

⁶¹ Leitor de mundo, expressão criada por Paulo Freire em seu ontológico artigo: *A importância do ato de ler*. Também um complemento de um de seus enunciados mais reveladores: *“A leitura de mundo precede a leitura da palavra”*.



além do modelo científico, penetramos em visões bem singulares e que se misturavam entre muitas fantasias, contos, recontos, encantos e testemunhos.

É importante pontuar que esses felizes episódios, vivenciados em grupo, teve um início pensado, planejado, estrategicamente, para garantir vivências e estéticas prazerosas, longe do compromisso engessado pela escolarização vigente ou leitura didática do mundo. Podemos afirmar que fomos apadrinhados por teóricos que nos sustentavam nessa talvez ousada empreitada: despertar a infância e o leitor literário adormecidos no adulto.

Nosso primeiro padrinho: Ricardo Azevedo em sua lúcida reflexão sobre, o que é exatamente um leitor? A resposta na ponta da língua: “[...] leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir os diferentes tipos de livros, as diferente “literaturas” científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, ente outras” (AZEVEDO, 2004) lembra que todas as “literaturas” são importantes e têm sua razão de ser. No entanto, quando há uma indiferenciação entre elas, as pessoas podem se afastar da ficção. E deixa claro: “[...] para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer”.

No bojo do discurso de Ricardo Azevedo, fomos tutelados por Renata Junqueira Souza e Caroline Cassiana Silva dos Santos (2004), em artigo intitulado: *A Leitura da literatura Infantil na Escola*⁶². Essas autoras trazem importante revelação: a escola prioriza a prática da leitura baseada na perspectiva *behaviorista-skinneana*, uma vez que “ignora a profundidade da experiência do indivíduo com elementos da comunicação humana.” (Souza e Santos, 2004, p.80). As leituras em sala de aula são utilitárias aos conteúdos e, raramente, a criança é estimulada à leitura-prazer, considerando que a estética de um texto tem a ver com o gosto pela leitura e esse é construído ao longo de um processo em que “sujeitos desejanter” encontram uma maneira de se comunicarem com o mundo que não seja pela via pragmática.

Souza & Santos (2004) ainda questionam lamentável realidade vivida nas escolas brasileiras: docentes, frequentemente, cometendo equívocos metodológicos que impedem a formação de crianças conhecedoras e críticas, competência fundamental para ensinar leitura e literatura no espaço escolar. As autoras, enfim, nos instigam com as urgentes perguntas: “Como estabelecer na escola a escolarização adequada da literatura? Como

⁶² Apud. SOUZA, Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL,2004.



professores e alunos podem partilhar o processo de formação estética?”. A resposta para tais perguntas tornou-se premissa para nosso projeto de formação.

Ainda seguimos outro importante encantador de palavras, Edmir Perroti (1999, p.32) “ler é uma atividade que envolve essencialmente um modo de relação com a linguagem e as significações”. O autor acrescenta que há uma distinção fundamental a ser feita entre *leitores e ledores*: os primeiros seriam sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las:

O texto é tábula rasa, exposição sem mistérios das poeiras do mundo. Os leitores, ao contrário, seriam seres em permanente busca de sentidos e saberes, já que reconhecem a linguagem como possibilidade e precariedade, como presença e ausência ao mesmo tempo, ambiguidade irreduzível face aos objetos que nomeia. (PERROTI, 1999, p. 32).

Assim, nosso intento foi se materializando: o de ressignificar saberes e relações entre a formação literária de adultos e crianças com base em concepções nascidas em espaços escolarizados. Para isso, no entanto, escolhemos as incertezas do mundo quanto a esse entrelugar em que habita um sujeito que se anuncia leitor, seja ele experiente ou não, porque, afinal, quem escolhe ser leitor o faz por livre arbítrio, ou não? Na cultura escolar, ao professor é atribuída a tarefa de transmitir ao aprendiz toda a cultura letrada, ou seja, formar leitores dessa cultura. No entanto, dados alarmantes nos indicam precária imagem de leitores nesse universo. O que nos motiva a pergunta que não quer se calar: logo, a quem foi atribuída a tarefa de formar o professor leitor? E nessa busca por resposta, o grupo também foi incitado a refletir acerca da resistência das narrativas orais no mundo contemporâneo.

Uma experiência entre meadas e fios da memória

Para a primeira experiência dos testemunhos trocados, encontramos inspiração na *Igreja do Livro transformador*, ideia concebida pelo escritor Luiz Ruffato⁶³,

⁶³ O escritor Luiz Ruffato releva em entrevista (Revista Época) sobre sua formação como leitor e de como foi salvo pela literatura. Mineiro de Cataguase, já recebeu vários prêmios por suas obras e tem livros traduzidos em países como França, Itália e Portugal. O mais conhecido, *Eles eram muitos cavalos* (Record), lhe deu os prêmios Machado de Assis e APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte). Atualmente



primeiramente, como uma brincadeira, onde leitores dariam seus testemunhos sobre os livros que deram outros rumos para suas vidas e que vem sendo divulgada na web pelo site literário *Interrogação.org*. Exibimos antes para nosso grupo alguns testemunhos da Igreja do Livro transformador a fim de que se apropriassem de posturas e condutas diante da leitura que fariam e o que poderiam compartilhar entre seus pares: a celebração da beleza da obra, sobretudo, o que ela nos inspira e provoca em memórias literárias ou leituras de mundo.

Primeira personagem a ser apresentada logo no Prólogo, a pobre bordadeira viúva, terá papel crucial na trama narrativa ou nos bastidores do inconsciente feminino. E na próxima página à direita o leitor se depara com fado desolador da pobre viúva aprisionada em sua rotina de trabalho intermitente para sustentar seus três filhos, sendo o mais novo o único a se preocupar com a mãe, via-se em meio a um ritmo acelerado de tarefas domésticas que ele mesmo o atribuía para ajudar a mãe.

Logo, se apreende num plano subjetivo, que tal personagem é imbuído de predicativos especiais, típicos dos heróis de contos de tradição oral, cujo percurso é fiel à estrutura proposta pelo pesquisador russo Vladimir Propp. (1984),⁶⁴ cuja obra: *Morfologia do Conto maravilhoso* apenas foi apresentada ao grupo quanto à delimitação do objeto de estudo, um recorte da obra, e no que concerne às esferas e funções dos personagens em contos de fadas. Concluiu que todos os contos se iniciam com a apresentação de uma *Situação* Inicial, que não se caracteriza como função, mas é elemento morfológico importante.

Os neoleitores⁶⁵ aí registraram estranhamento quanto ao fato de um púbere ou uma criança, ter sido escolhida para dar a “largada” na trama *O Bordado Encantado* e transformar o destino de todos. Inicialmente identificado como filho “mais novo”, depois, “rapazinho”, por fim, “rapaz”.

Como nos narra Gilka Girardello (2014, p. 69): “Afinal, uma forma de definir “autoria” é como o relato de uma decisão: O que o personagem da minha história escolheu

escreve o quinto e último volume da saga que chamou de *Inferno Provisório* (Record). Os outros quatro já publicados são: *Mamma, son tanto Felice*, *O mundo inimigo*, ambos também premiados pela APCA, *Vista parcial da noite*, pelo qual ganhou o prêmio Jabuti, e *O livro das impossibilidades*.

⁶⁴ PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

⁶⁵ Neoleitores pode estar associado àqueles leitores que não possuem ainda as competências necessárias para desenvolver as múltiplas leituras.



fazer diante de um impasse, e que resultados isso teve? E que escolhas de linguagem eu posso fazer agora, para contar isso aos meus colegas?”. Nesse raciocínio de GIRARDELLO (2014), podemos entender o motivo de nossos sujeitos leitores do Grupo *Por onde Andas* não conseguirem apenas circunscrever seus apontamentos no enredo e simbologia abundante da obra em exibição “[...] pelo sopro de compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária_ arrepios, suspiros, sustos_ causada pelas emoções que a história desencadeia” (GIRARDELLO, 2014, p. 69).

Para o leitor ter certa clareza do que foi vivenciado pelo Grupo, recortamos um testemunho: leitora 1. O primeiro registro traz o testemunho de uma das participantes, que mostra ter pesquisado sobre a obra em artigo sugerido previamente pela organização. Por trazer mais informações sobre a obra, deixa explícito que o indivíduo atinge a autoria também, quando também se assume como autor dos pensamentos morais sentimentos e ações contidos em sua própria experiência:

A leitura me amadurece nesse sentido, de que a vida é um eterno movimento e que ela, ela em determinados momentos, ela tem essa tempestade, mas que nós estamos o tempo todo em movimento né? E que esse real que gente vive, enquanto ser humano ele é dolorido né? É isso que nos faz ser, ser humano, devido a ser pessoa, é... ser persistente...então eu penso que o livro...é maravilhoso. Nesse sentido, de entender que nós precisamos nos movimentar para mudar...né...é a questão da realidade da mãe, quando ela tá bordando, me levou para as histórias... até comentei com a Annete ontem, quando ela estava vendo os vídeos. Falei: Annete! Lembrou aquela história, é... a mulher na sociedade há anos atrás, há séculos atrás, né? (leitora 1)

Mas, observei muito o livro, observei as cores, eu observei os movimentos dos desenhos, eu observei depois lendo aquele artigo que você (Annete) tirou lá para a gente ler, as simbologias, o porque que ele (autor) usa o oval, o formato oval aparece aqui, o formato oval aparece aqui, é como se fosse uma câmera filmando, olha lá um zoon. Na verdade é uma simbologia, é... é... seria óvulo mesmo. O ovo...é isso que ele vem falando lá no artigo, ele vem mostrando essa questão. Eu gostaria de falar em duas vertentes...é... o real e o imaginário... o que... que ele traz eu gosto muito desse tipo de leitura, que mexe com o real e ao mesmo tempo nos transporta para o mundo imaginário. (Leitora 1)

O narrador vislumbra a paisagem da história, imagem recriada pelos leitores que o escutam. “Ambos estão juntos na clareira imaginária,⁶⁶ sofrendo com nosso pobre rapazinho em sua jornada de provas difíceis, os dois: personagem e leitor terão que sobreviver ao fogo, ao frio, às águas, encontrar a coragem de deixar seus dentes, por

⁶⁶ Apud, GIRARDELLO, 2014, p. 77.



exemplo, na casa da velhinha, resistir à tentação de fugir com uma considerável fortuna...” Mas o destino do herói é a montanha habitada pelas fadas, referência à sociedade matriarcal. E mesmo sem estudos prévios sobre símbolos e imagens, nossa leitora 1 nos surpreende com suas descobertas:

É aquela... ela não tinha oportunidade, ela não tinha escolha. Então, o que ela fazia? Ela só bordava. E esse... Muitas mulheres bordavam né? Há cem anos, há um século atrás. Muitas mulheres bordavam. Tanto, tanto é, que foi se expandindo tanto a posição da mulher na sociedade que o bordado está se extinguindo, poucas pessoas sabem fazer, e a mulher moderna de hoje não tem tempo de aprender bordado, ela tem que gostar muito, mas era uma profissão na época muito valorizada, sofrida como ela mostra aqui e que ao longo de sua vivência, ela foi retratando a sua dureza. Mas também aqui no livro, ele mostra, eu gostei muito porque é... a montanha encantada. Eu...eu digo assim... Eu me encanto muito por pessoas...eu sempre falei... sempre disso e falo até hoje, até meu esposo, eu falo para ele: Se eu chegar ficar viúva e que nunca gostei de ficar sozinha, porque eu nunca gostei de ficar sozinha. Mas, não é nesse sentido, mas, é di...di... de arrumar um... é não ficar sozinha nesse mundo... Porque esse mundo é real, é difícil. Viver em coletivo é muito melhor do que ficar sozinha. (Leitora 1)

Nesse fala transcrita da leitora 1, avaliamos a capacidade de apreensão da simbologia da obra pela leitora, mesmo que o grupo não tivesse conhecimentos prévios, o debate foi promissor em que muitos intertextos foram possíveis. Podemos também vivenciar certo “pacto” feminino, solidariedade que só existe entre sujeitos mergulhados numa dada experiência, seja ela interdita ou libertadora. Afinal, o grupo *Por onde Andas Leitor* foi constituído, exclusivamente, por mulheres. Atentamos que nesse testemunho, a leitora se compara à velha senhora no que diz respeito aos seus infortúnios e carências afetivas.

Arrematando o ponto

A experiência intensamente vivida com professores, bibliotecários e atendentes da Educação Infantil não apenas nos apontou novos caminhos, como também veio iluminar nossa esperança e fé numa reavaliação e reconstrução do atual modelo de escolarização. Uma vez que também somos capazes de acender clareiras, ao optarmos pelo “escapismo” necessário àqueles momentos de diálogos subjetivos com o narrador, ou ao exercitarmos a escuta de uma fabulação, meticulosamente, preparada por algum contador. Afinal, são nesses momentos, em práticas locais ou universais que a criança ou o adulto pode pensar



sobre questões-chave, afirma Gilka Girardello, como: “quem sou eu?”, “de onde vim?” “que coisas têm valor na minha cultura?” “e na dos outros?” Atitude filosófica que permitirá, convenhamos, mudanças de paradigmas e outros jeitos de ser e estar no mundo.

Por outro lado, segundo Luiz Percival Leme Britto, (1998), o professor, que não lê, igualmente, se vê desvalorizado pela sociedade em muitos aspectos, além de pesquisas como essa não considerarem as condições de exercício da profissão e comportamento intelectual do professor.

Para nós, o bordado requer mãos em movimento, mãos dispostas ao árduo exercício de corrigir ou de experimentar novos pontos. E juntos nos procurando e nos descobrindo no outro entre escutas, bordados, movimentos, canções, trocas e emoções, encontramos sim muitos leitores e educadores brincantes, apenas à espera de um convite a irem além do bastidor, além da realidade imposta, como na descoberta da fada bordadeira, amada eleita do jovem rapaz descobriu-se outra.

O Bordado Encantado, conduzindo os leitores por meio de meadas de coloridas linhas e significados, convidou-nos a ousar novos pontos, novas metáforas para a vida, como deixar de lado a culpabilização ou o vitimismo. Como diz Bartolomeu Campos de Queirós em outro bordado lindamente arrematado: “[...] Reconheço, porém, um momento em que se dá o definitivo acontecimento: a certeza de que o mundo pessoal é insuficiente. Há que buscar a si mesmo na experiência do outro e inteirar-se dela. Tal movimento atenua as fronteiras e é a palavra que finaliza o encontro”. (QUEIRÓS, 2012, p. 92.)

Referências

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a Literatura. IN: JUNQUEIRA, R. J. de. (org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BRITTO, L. P. L. **Leitor Interditado**. In: MARINHO, M. S., C. S. R. (org.) leituras do professor. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

COLOMER, T. **A Formação do leitor literário**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRA, A. C. **História fast food** (ou alguns problemas da teoria e da narrativa histórica neste fim de século). Texto apresentado na Mesa-redonda “O mal estar da história”, na XII Semana de História_ “A cultura histórica em debate”: FCL-Unesp-Assis, 19/11/1992.



FREIRE, P. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque: contar histórias na Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

KHALIL-GAMA, M. M.; CRUVINEL, M. de F. A Leitura-Fio: Reconto do Bordado. IN: **Revista Trama** - Volume 5 - Número10 - 2º Semestre de 2009-Disponível em <file:///C:/Users/windows/Downloads/4403-16031-1-PB.pdf>> Acesso em 15 de maio de 2013.

PERROTI, E. Leitores, ledores e outros afins: apontamentos sobre a formação ao leitor. In PRADO, J.; CONDINI, P. (Orgs.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANTOS, C. C. S. dos; SOUZA, R. J. de. A leitura da Literatura Infantil na Escola. IN: JUNQUEIRA, R. J. de. (org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

SERRA, E. D. O direito à leitura literária. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. Disponível em <<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com>>. Acesso em 02 de agosto de 2016.



Comunicação Oral

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DOCENTE COMO MEDIADOR DE LEITURA LITERÁRIA

Maiara Ferreira de Souza⁶⁷

Andreia Cristina Teixeira Tocantins⁶⁸

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência sobre o processo de construção de um livro de literatura durante uma disciplina no curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental, ofertado pelo Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tal livro foi construído a partir da junção de duas histórias: *O menino que colecionava lugares*, de Jader Janer Moreira Lopes, e *Pollyanna*, de Eleanor Porter.

O intuito de construir o livro passa pela necessidade de possibilitar aos professores a compreensão da riqueza da literatura infantil e, na mesma medida, como essa pode possibilitar o desenvolvimento da imaginação e da criação na infância. O investimento no professor como mediador de leitura possibilita um novo olhar sobre a prática docente, contribuindo para o letramento literário e promovendo, conseqüentemente, o interesse permanente pela leitura. Vale ressaltar que os dois pilares que fundamentam este trabalho são os que concebem a literatura como arte e como fenômeno de linguagem, constituído pelo contexto cultural, social e histórico.

De modo a organizar essas discussões, dividimos este texto em três partes. Na primeira delas, tratamos sobre o papel da literatura na formação do leitor, enfatizando sua potencialidade por meio do letramento literário. Na segunda, apresentamos considerações acerca da função do professor enquanto mediador de leitura na busca pela formação do

⁶⁷ Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* maiaraf.souza@gmail.com.

⁶⁸ Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* andreiatocantins@hotmail.com.



leitor. Em última instância, trazemos a experiência que origina este texto, destacando como uma professora nos levou a refletir sobre nosso papel na formação do leitor.

A literatura como instrumento potencializador no processo de formação do leitor

Desde que nascemos somos expostos a todo instante a situações que envolvem a leitura. Motivo pelo qual defendemos, em concordância com Cosson (2006, p. 17), que investir no letramento literário significa “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Em outros termos, pode ser considerada “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

A partir dessa premissa, organizar momentos literários em que o estudante se torne protagonista do processo e possa externalizar suas vivências, seus saberes e suas emoções, pode contribuir com esse letramento. No entanto, esses momentos precisam ser planejados de modo que o leitor possa identificar diante do “texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Assim, permitimos que o estudante se envolva em momentos que o permita sair do estado de anestesia cotidiano e passe a se inserir em situações que oportunizam experiências estéticas (BAKHTIN, 1997).

Interessante observarmos, que os momentos literários precisam seguir uma lógica de pensamento para que contribua com a formação do leitor, auxiliando-o no movimento de entendimento do texto. Isso significa dizer que acreditamos que uma literatura ao ser levada à sala de aula, necessita atender a conexões e inferências. Para tanto, defendemos o uso das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) para contribuir com esse processo de entendimento do texto literário. Isso porque estabelecer nexos com o texto, visando articulá-lo com conhecimentos prévios dos estudantes, ao mesmo tempo em que institui conexões e inferências sobre informações que não estão explícitas no texto e que podem auxiliar levantar hipóteses, permite que o estudante se envolva com o texto, entendendo-o e vinculando sentido àquilo que lê.

Ainda nesse sentido, Cosson em entrevista a Barbosa (2014) reafirma a importância de se ensinar na escola a ler, uma vez que por ser a leitura uma função social



é, talvez, de fato de responsabilidade da escola. Mas não basta apenas ler, é preciso entender como se lê, por isso se guiar em estratégias de leitura é necessário. O estudioso aponta ainda que não oportunizar aos estudantes o letramento literário se constitui em uma negligência, visto que pode levar ao abandono da literatura à medida que se passa a se compreender essa atividade como voltada apenas à elite (BARBOSA, 2014; COSSON, 2006).

Para mais além, o que aqui defendemos passa pela concepção da leitura literária como prática humanizadora. Isso significa que, para além das aprendizagens que o contato com diferentes gêneros e suportes textuais pode proporcionar, institui, também, novas possibilidades de relação com o mundo e novas maneiras de pensar. Significa, ainda, que o acesso à leitura enquanto objeto cultural se dá mediado pelo outro, especialmente pelo professor que, enquanto parceiro mais experiente, medeia a relação da criança com o texto contribuindo para que ela produza sentidos para o lido/ouvido e para a própria experiência da leitura.

O papel da leitura literária, na perspectiva histórico-cultural, nos instiga a pensar na escola como fonte de humanização e sensibilização, voltada para a formação do sujeito leitor pelo viés estético. Em sentido complementar, essa concepção representa uma educação humanizadora que, por meio da mediação literária na escola, pode contribuir para formar sujeitos conscientes do seu papel na sociedade em que vivem, como construtores e reconstrutores de conhecimentos.

Diante do que até aqui expomos, defendemos a ideia de que para se efetivar o letramento literário e a formação do leitor, é preciso que a escola e o professor saibam como fazer e, acima de tudo, compreender as razões pelas quais se investe nesse processo. Importante destacarmos, todavia, que não estamos aqui querendo ditar métodos, mas sim apontar um meio de contribuir com a formação plena do leitor, por isso acreditamos na formação do professor enquanto mediador de leitura, tema que trataremos a seguir.

O professor como mediador na formação do leitor: reflexões sobre a formação de professores

Como professores, esperamos contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento e formação do leitor, buscando meios efetivos de auxiliar nesse



processo. O que costuma passar despercebido por nós envolve o fato de, muitas vezes, reproduzirmos com nossos alunos o que aprendemos quando estávamos na escola. Nesse sentido, acabamos por perpetuar uma cultura que coloca em segundo plano o desejo por ler, especialmente no que se refere à literatura.

Diante dessa observação, precisamos nos atentar ao fato de que os estudantes na atualidade, talvez mais do que nós, são envoltos em um mundo extremamente visual, que apresenta informações e exige habilidades leitoras cotidianamente a todo tempo. Mas será que as escolas preparam esses estudantes para lidarem com esse universo de informações? Será que os professores estão preparados para propor práticas pedagógicas que visem contribuir com o desvelamento desse universo?

Em entrevista a Barbosa (2014), Cosson afirma que organizar momentos coletivos de leitura, como as oficinas literárias a que nos referimos anteriormente, permite que compartilhemos o entendimento do texto lido, além de caminharmos no sentido de “construirmos uma comunidade de leitores” (p. 149). Nessa mesma linha de pensamento, acrescenta que uma das “causas da falência da escola enquanto comunidade de leitores vão desde a ausência de bibliotecas até a estranha concepção de que leitores devem ser apenas os alunos, nunca os professores e os demais membros da comunidade escolar” (BARBOSA, 2014, p. 150).

É nesse sentido que defendemos a importância de se pensar no papel do professor enquanto leitor e aquele que forma leitores. Importante destacarmos que não estamos atribuindo ao professor a culpabilização pelo desinteresse pela leitura que acarreta muitos estudantes. Temos consciência de que esse desinteresse é fruto de um conjunto de relações, tais como a falta de apoio da família e da própria escola, por exemplo. A respeito da escola, Cosson alerta que apesar de muitos professores compreenderem que a formação do leitor é muito mais do que tarefas específicas de leitura, ainda falta apoio – pedagógico e administrativo - por parte dos pares (BARBOSA, 2014).

As concepções elencadas no item anterior podem servir de mote para se pensar em práticas de letramento literário, tanto com vistas a levantar reflexões entre os docentes, quanto entre a gestão, a família e os próprios estudantes. Paulino e Cosson (2009) afirmam, nesse sentido, que um dos caminhos é deixar de lado práticas pedagógicas que trabalham com textos fragmentados e passar a assumir atividades que envolvem a materialidade do livro, seja impresso, seja virtual. É justamente pela necessidade de se



adotar essa postura, que o letramento literário exige que o professor também seja leitor, já que ele precisa conhecer o livro que leva a seus alunos, verificando a qualidade literária e estética da obra, por exemplo.

Coloca-se assim a centralidade da figura do professor como "outro" a partir do qual os significados para a experiência com a leitura são internalizados pelos estudantes. Mesmo antes que a criança saiba ler de forma autônoma, o professor pode se constituir um mediador da relação da criança com os textos. É ele quem empresta sua voz e sua emoção ao texto, tornando-o algo vivo para a criança.

Letramento literário: uma experiência na formação continuada

Considerando as concepções teórico-metodológicas que brevemente apresentamos neste texto e a necessidade de se pensar na formação do professor enquanto mediador, uma professora da disciplina “Alfabetização e letramento literário” do curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação João XXIII, nos propôs, em um dos encontros, formarmos grupos e levarmos literaturas para que desenvolvêssemos em sala de aula, uma oficina de leitura. Cabe ressaltar que anteriormente a esse encontro, a docente trabalhou com a turma conceitos e concepções que perpassam o letramento literário, além de já ter realizado curtas oficinas, simulando algumas situações que apresentava a seus alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em trios executamos uma espécie de oficina que tinha por objetivo final a formação de uma nova literatura. Levamos para o encontro dois livros de literatura infantil: *O menino que colecionava lugares*, de Jader Janer (2013) e *Pollyanna*, de Eleanor Porter (2001). A escolha por essas literaturas perpassou questões pessoais e afetivas dos integrantes do grupo.

De posse dos livros, realizamos a leitura e conversamos, elencando aquilo que mais nos chamava atenção em cada texto, buscando identificar as interconexões presentes em ambas as histórias. Como tínhamos por tarefa a elaboração de uma nova história, consideramos esses pontos em comum para traçar a linha de pensamento que conduziria nosso livro. Escrevíamos a três mãos e buscamos respeitar a capacidade criativa e



imaginativa de cada um, além de considerarmos as vivências e as emoções que as histórias das literaturas lidas provocavam em nós.

Ao elaborarmos a história, nos deparamos com alguns entraves, a maioria relacionados ao curto tempo de elaboração e às limitações criativas e imaginativas que acabam por assolar esse momento. O processo também nos colocou a refletir sobre a pouca presença de atividades que estimulam a criação e a imaginação na escola, se pensarmos, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Nesse sentido, percebemos que a literatura pode servir de mote para o desenvolvimento dessas capacidades, já que ela nos remete a sentimentos outros, nos toca e nos faz enxergar de outro ponto de vista o lugar que nos cerca.

No entanto, essa mesma atividade nos mostrou o quão pouco leitoras ainda somos e como essa falta nos limita na atuação em sala de aula, uma vez que conhecemos poucas literaturas e, como consequência, levamos poucos momentos literários para a sala de aula, a despeito dos esforços que já vimos empreendendo. Em outras palavras, ainda há muito o que se fazer para que possa cada vez mais experienciar situações de estesia.

Considerações finais

As reflexões que propomos aqui nos permite afirmar sobre a importância do professor na mediação de práticas de leituras que visem à formação do leitor. Acreditamos que um dos caminhos para alcançar essa formação é a mediação por meio de oficinas de leituras, as quais se baseiam na concepção de letramento literário. Nesse sentido, pensar em práticas que considerem a literatura como protagonista, pode auxiliar no envolvimento do leitor com o texto, permitindo que esse se identifique, evoque vivências e sentimentos, impactando, desse modo, em sua relação com o outro e consigo mesmo. Para mais além, a experiência apresentada permite levar o leitor a refletir sobre o papel da literatura em sala de aula e, na mesma medida, a necessidade de o professor ser um leitor assíduo para que possa contribuir com a formação leitora dos estudantes.

Por fim, acreditamos que o texto literário contribui fortemente para a formação integral dos sujeitos e que as vivências influenciam nos processos de mediação e



aprendizado da leitura, uma vez que estão imbricadas pela base cultural, econômica e social na qual estamos inseridos.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, B. T. Entrevista com o Dr. Rildo Cosson. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 146-150, jul./dez. 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LOPES, J. J. M. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PORTER, E. H. **Pollyanna**. São Paulo: Scipione, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, M. F. **Tempos e espaços de leitura na educação infantil: reflexões sobre a formação de mediadores de leitura literária**. 2016. Monografia (Especialização em Educação no ensino fundamental) – Universidade Federal de Juiz de Fora/Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora, 2016.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Objetos educacionais do acervo digital da UNESP**, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.



Comunicação Oral

SOBRE O QUE SE ESCONDE POR DETRÁS DO SOBRENATURAL: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA ENTRE LITERATURA ORAL E A *OUTRA* LITERATURA

Eduardo Pereira dos Santos⁶⁹

Introdução

Em virtude duma parcela considerável de literaturas orais contarem com a presença do sobrenatural, nos valem dele para ilustrar um possível diálogo entre a Literatura Oral e a *Outra* Literatura. Além disso, outro fator que justificaria essa escolha seria o fato de o sobrenatural e, por extensão, o gênero que o adota com maior literalidade, o *maravilhoso*, desde sempre marcarem presença em literatura e seguirem sendo cultivados na atualidade.

Desse modo, em nossa proposta, nos dispomos a esclarecer, brevemente, o que queremos dizer com Literatura Oral e *Outra* Literatura. Em seguida, direcionamos nossa proposta às origens de um dos primeiros gêneros a abordar o sobrenatural, o conto de fadas. Com isso, nos valem desse gênero para evidenciar propriedades do gênero maravilhoso, geralmente generalizado a gênero fantástico, que são compartilhadas entre as duas literaturas. Finalmente, colocamos em questão a relação feita entre as narrativas de cunho maravilhoso e, por decorrência, de cunho fantástico, com a Literatura *para* crianças.

A Literatura Oral e a *Outra* Literatura

O folclorista brasileiro Luís da Câmara Cascudo lançou mão da terminologia “Literatura Oral”, de origem francesa, na obra “Literatura Oral no Brasil”, publicada na série *História da Literatura Brasileira*, coordenada por Álvaro

⁶⁹ Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: epseduardosantos@hotmail.com



Lins e editada pela José Olympio, na década de 1950, na coleção *Documentos Brasileiros*. Para Ferreira (*apud* 2003, p. 153), apesar das críticas realizadas ao paradoxo da denominação “Literatura Oral”, a apropriação do conceito cunhado pelo folclorista Paul Sébillot, na verdade, se tratava de uma estratégia lúcida de Cascudo para inscrever a Literatura Folclórica no quadro da Literatura Brasileira.

As manifestações literárias, no caso, podem se apresentar sob duas modalidades, por um lado, uma produção na qual predomina a expressão oral, “predomina” uma vez que pode se apresentar sob versões impressas, como os *folhetins*, ou confeccionadas artesanalmente, como os *cordéis*; e, por outro lado, uma produção na qual prevalece a expressão escrita, a que chamaremos, para os propósitos deste artigo, de *Outra Literatura*, conforme a designação de Cascudo. Segundo o folclorista brasileiro, “As duas literaturas raramente têm um canalzinho de comunicação” (CASCUDO, 2006, p.179) e, sendo assim, nossa tarefa se presta a explorar a hipótese de uma possível relação entre elas.

Tzvetan Todorov, ao discorrer sobre a diferença entre a produção literária escrita e a oral, lembrando que o autor se vale de *folclore*, como terminologia equivalente, argumenta que um dos diferenciais da *Outra Literatura* se pautaria no fato de que os elementos que compõe obra *escrita* se encontram organizados. Tal “organização” seria intrínseca ao sistema literário e não diria respeito ao referente. Nesse contexto, o crítico literário ressalta as diferentes funções da mensagem, dado que a “organização” poderia se manifestar em diferentes planos. A obra *oral*, por seu turno, admitiria uma independência muito maior dos elementos que a compõe (*apud* TODOROV, 2013, p. 32), o que sustenta o estudo comparativo de variantes de uma dada produção oral, ao qual nos debruçaremos mais adiante.

Os mitos versos os contos de fadas

O maravilhoso, na produção literária, se caracteriza pela intervenção do sobrenatural no desenvolvimento da narrativa sem implicar as reações que são provocadas nas personagens e, por extensão, no ouvinte ou leitor. Nessa perspectiva, Todorov (2014, p.60) admite que o gênero maravilhoso costume ser relacionado ao *conto de fadas* e, por isso, adiante que esse, na verdade, se trata apenas de uma das



variedades do gênero. Acontece que o *Conto de Fadas* se pauta num dos primeiros gêneros aos quais os alunos, no processo de letramento literário, possuem acesso e, por ora, seria oportuno discorrer sobre suas origens.

O folclorista francês Paul Saintyves se dedicou ao estudo comparativo dos contos de fadas do francês Charles Perrault, o que não foi uma escolha feliz. O historiador cultural Robert Darnton aponta que o escritor francês, de fato, recolheu seu material da tradição oral do povo, outra denominação para se referir à Literatura Oral, porém, “ele retocou tudo, para atender ao gosto dos sofisticados frequentadores dos salões, *précieuses* e cortesãos aos quais ele endereçou a primeira versão publicada de Mamã Ganso” (DARNTON, 1986, p. 24).

Nesse contexto, o historiador de religiões Mircea Eliade, baseado nos estudos do folclorista holandês Jan de Vries, argumenta que “Saintyves teve o grande mérito de reconhecer nos contos os motivos rituais que ainda hoje sobrevivem nas instituições religiosas dos povos primitivos. Em compensação, ele se enganou redondamente ao descobrir, nos contos, o ‘texto’ que acompanhava o rito” (ELIADE, 2010, p. 168-169 *apud* De Vries, 1954 p. 30). Desse modo, Eliade ressalta que

[...] jamais encontraremos nos contos a reminiscência exata de um determinado estágio de cultura: os estilos culturais e os ciclos históricos estão neles encaixados uns nos outros. Subsistem apenas as estruturas de um comportamento exemplar – isto é, que pode ser vivido em grande número de ciclos culturais e em muitos momentos históricos. (ELIADE, 2010, p.169)

Em outras palavras, seria possível identificar não uma correspondência direta entre um conto, no sentido folclórico, e um sistema de ritos pertencentes a um povo, mas a convergência de elementos de um ou mais estádios de cultura para os contos. Cascudo, a propósito, corrobora com o postulado de Eliade ao afirmar que “É justamente a tradição verbal, alheia aos assuntos religiosos, hierárquicos, regulamentares da tribo, que autoriza a existência de um folclore indígena ou africano, contrariamente ao pensamento de P. Saintyves”. (CASCUDO, 2006, p. 138), o que permite considerar a existência de folclores indígenas e africanos não confundíveis com a religião indígena e africana. Finalmente, nos importa



considerar, primeiro, a origem dos mitos, a princípio, como um conjunto de lendas, que retomariam, possivelmente, os ritos; e, segundo, a origem dos contos de fadas brasileiros.

Quando dos mitos brasileiros, Cascudo (2006) afirma que não nos foi possível separar entre os mitos que pertencem à superstição ou à religião indígena, dado que ambas foram carreadas a Literatura Oral; os principais mitos portugueses, por sua vez, que vieram para o Brasil, foram relativamente poucos; e os mitos africanos, na acepção folclórica do termo, ou seja, independentemente de ritual e de religiosa inata, são de difícil comprovação como de origem indiscutivelmente africana. Quanto aos contos de fadas, o folclorista alega que os *contos de encantamento*, como o autor se refere ao gênero, são os que contam com maior porcentagem europeia. Em sua maioria, nos vieram pelos portugueses, sob o efeito da convergência de outras histórias que ainda mais se diferenciaram no Brasil (*apud* CASCUDO, 2006, p. 287). Em suma, não nos compete esgotar o assunto quanto às origens dos mitos e dos contos de fadas, porém, nos vale a compreensão de que podem ser considerados *brasileiros* justamente por se valerem das influências das culturas indígenas, portuguesas e africanas nos seus contínuos processos de modificação.

Na *Outra* Literatura, por sua vez, dispomos da presença dos contos de fadas de autores como Perrault, mencionado anteriormente, os alemães Jacob e Wilhelm Grimm e o dinamarquês Andersen. As adaptações de seus livros competiram com as primeiras edições de obras brasileiras direcionadas ao público infantil no Brasil, conforme a historiografia da Literatura Infantil Brasileira na qual se debruçaram as pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007). Nesse sentido, nos voltamos à discussão das narrativas que tratam do sobrenatural e sua relação com a Literatura Infantil.

O sobrenatural e a “fantasia literária”

Na discussão acerca das propriedades compartilhadas entre as duas literaturas, decidimos nos concentrar no gênero *conto de fadas*, por um lado, para discorrer sobre a passagem da literatura oral para a literatura escrita, e, por outro, para compreender sua trajetória muito antes de chegar à forma de livro.



O sobrenatural, em matéria de literatura, a “fantasia literária”, geralmente se mostra relacionada à Literatura Infantil, uma vez que, “como a ficção para crianças pode dispor com maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, ela extravasa as fronteiras do realismo” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007, p. 19), nossa tarefa seria explorar a questão.

Quanto ao desenvolvimento das narrativas do gênero maravilhoso, Todorov afirma que “Existe uma coincidência curiosa entre autores que cultivam o sobrenatural e aqueles que, na obra, prendem-se particularmente ao desenvolvimento da *ação*, ou, se quisermos, que procuram em primeiro lugar contar histórias” (TODOROV, 2014, p. 171), por conseguinte, o crítico alega que o conto de fadas seria sua forma primeira. Nesse sentido, o caráter de contação de histórias, principalmente, no que se refere ao sobrenatural, poderia obter suporte no postulado de Clives Staples Lewis, que afirma que o público de períodos remotos não encontraria sentido em histórias que não tratassem de outra coisa, senão do excepcional e do improvável, sendo esse o espírito de quase todas as histórias antes do século XIX (*apud* LEWIS, 2009, p. 57-58). Lewis, a propósito, enfatiza que quando as histórias eram bem elaboradas poderiam conter o que poderia ser uma “probabilidade hipotética”. Nas palavras do autor, se trata daquilo que seria provável se a situação inicial ocorresse e, por conta disso, a história poderia ser imune a qualquer crítica e, em épocas mais ingênuas, ser aceita sob certa autoridade (*apud* LEWIS, 2009b, p. 59).

Evidentemente, há uma relação entre a aceitação do sobrenatural, própria do gênero maravilhoso, e a predisposição daqueles ouvintes e leitores de períodos remotos. Nesse sentido, a “probabilidade hipotética”, por seu turno, aplicada aos acontecimentos de ordem sobrenatural, se manifesta nas estruturas narrativas de que lança mão o escritor de “literatura fantástica”, que seria o nome utilizado, comumente, para se referir escritores de obras de cunho fantástico e, por decorrência, estranho e maravilhoso. Para Todorov, o sobrenatural passa a ser aceito pelas personagens e, por extensão, pelos leitores, quando esses concluem que o sobrenatural se encontra regido por leis que são diferentes das leis que regem a nossa “realidade”, no sentido do senso comum (*apud* TODOROV, 2014, p. 47-48), e, a propósito, se estruturam para o efeito da própria probabilidade hipotética.



Logo, nos voltando à leitura literária do gênero maravilho, Todorov (*apud* 2014, p. 59-60) afirma que nosso olhar estaria na natureza dos próprios acontecimentos sobrenaturais e, por falar nisso,

Os eventos extraordinários não vêm revestidos de uma probabilidade hipotética com o propósito de aumentar nosso conhecimento sobre a vida real, mostrando o que se daria diante desse teste improvável. É precisamente o contrário. A probabilidade hipotética é apresentada no sentido de tornar os eventos mais estranhos mais plenamente imagináveis. (LEWIS, 2009b, p.60)

Sendo assim, valeria a pena nos questionar sobre a relação entre a literatura para crianças e o sobrenatural ou a “fantasia literária”. Lewis, baseado no ensaio *Sobre os contos de Fadas*, de Tolkien, afirma que a relação se trata de um fenômeno local e acidental, dado que “em quase todas as épocas e lugares, o conto de fadas não eram feitos especialmente para as crianças nem desfrutados exclusivamente por elas. Só se deslocou para a escola maternal quando caiu de moda nos círculos literários” (LEWIS, 2009a, p. 745). Assim, quer na Literatura Oral, quer na *Outra*, podemos reconhecer a presença do sobrenatural em narrativas de quase todas as culturas, senão de todas. Por conseguinte, percebemos a necessidade de repensar o valor de trabalhá-la não a restringindo ao letramento literário das crianças, mas pensando na extensão de seu campo de atuação aos demais espaços de letramento.

Considerações Finais

Saber discutir sobre as propriedades do sobrenatural nos gêneros literários se mostra uma capacidade pertinente à formação docente, uma vez que a presença do sobrenatural na literatura pode se mostrar um canal de comunicação entre os gêneros literários escritos com os quais alunos possuem acesso, no processo de letramento literário, e as histórias que os alunos ouviram ou leram em suas primeiras experiências ainda no domínio domiciliar.



Acerca dos contos de fadas, no que concerne à Literatura Oral, abordamos sua relação com os mitos; e, com relação à *Outra* Literatura, discutimos, apesar de indiretamente, sobre seu processo de adaptação, de obras orais para obras escritas. Em seguida, nos aprofundamos nas propriedades do gênero maravilhoso, na literatura escrita, e suas correspondências com a literatura oral, o que nos fez nos reportarmos às primeiras situações de contação de histórias, que valeria ressaltar *estórias*, na perspectiva folclórica, para podermos diferenciá-las do sentido de fatos históricos propriamente ditos.

Por fim, aproveitamos para problematizar a relação que se estabelece entre a presença do sobrenatural nas produções literárias e a Literatura Infantil. Nesse sentido, pudemos ver que, tanto a Literatura Oral, quanto a *Outra* Literatura, lançam mão da abordagem do sobrenatural e, no que tange ao interesse, não haveria uma distinção de faixa etária, uma vez que tanto os adultos, como as crianças, estão aptos a apresentar ou não interesse por estórias sobre acontecimentos sobrenaturais.

Referências

- CASCUDO, L. C. **Literatura Oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.
- DARNTON, R. **O Grande Massacre de Gatos e Outros Episódios da História Cultural Francesa**. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- ELIADE, M. **Mito e Realidade**. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Debates; 52)
- FEREIRA, J. P. Literatura Oral. In: SILVA, Marcos (Org.). **Dicionário Crítico Câmara Cascudo**. São Paulo: Perspectiva, FFLCH/USP, FAPESP; Natal: EDUFRN, Fundação José Augusto, 2003. p. 153-156.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Ática, 2007. (Fundamentos)
- LEWIS, C. S. Três maneiras de escrever para crianças. Tradução de Paulo Mendes Campos. In: _____. **As Crônicas de Nárnia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a. p. 739-751. LEWIS, C. S. **Um Experimento na Crítica Literária**. Tradução de João Luís Ceccantini. São Paulo: UNESP, 2009b.
- TODOROV, T. **As Estruturas Narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Debates; 14)



_____. **Introdução à Literatura Fantástica.** Tradução de Maria Clara Correa
Castello. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Debates; 98)



Comunicação Oral

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS CONTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Laura de Oliveira Nogueira⁷⁰

Laís Gonçalves Silva⁷¹

Introdução

Trabalhar os gêneros textuais na escola contribui não somente com a formação linguística do aluno, mas também com sua formação literária e social. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais possibilita ao aluno a capacidade de refletir acerca de sua própria língua, além de levá-lo a conhecer as situações de uso específicas para cada gênero textual, permitindo-o assim atuar em diferentes esferas sociais. A assertiva descrita concretiza-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.27), que afirmam que

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

Seguindo essa perspectiva, o presente trabalho apresenta uma análise da experiência didática vivenciada em um projeto de intervenção que explorou o gênero textual conto, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal,

⁷⁰ Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: ana.nogueira@letras.ufla.br

⁷¹ Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: lais.silva1@letras.ufla.br



durante o ano de 2016. O gênero em questão está presente no cotidiano do aluno e é de extrema importância para o aperfeiçoamento das práticas discursivas, visto que permite a exploração de diferentes habilidades de leitura e escrita, a discussão de conteúdos temáticos diversos, a ampliação da sensibilidade estética, o desenvolvimento do imaginário, bem como formação cultural dos educandos.

Nesse sentido, este trabalho conta com uma discussão teórica acerca dos gêneros textuais, de modo mais específico, sobre o gênero conto, e, por fim, uma análise de uma experiência didática, envolvendo o trabalho com o conto em sala de aula.

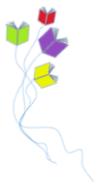
Gêneros textuais e sua contribuição para uma educação de qualidade

Considerando que as situações comunicativas são efetivadas por meio de gêneros textuais para efetivarem-se, Marcuschi (2014, p.1) postula que esses gêneros

caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem podem desaparecer.

Dessa forma, o autor considera que gênero textual é um termo usado para definir textos que são encontrados no cotidiano e que apresentam características sócio-comunicativas. Vale salientar que não apresentam estrutura estática e definida, uma vez que podem sofrer modificações e adequações de acordo com a função social, o suporte ao qual se vincula, etc. Quando é dito que alguém domina determinado gênero textual, diz-se que esse alguém é capaz de cumprir com objetivos comunicativos específicos para determinada situação social. Assim, pode-se dizer que quanto mais se trabalha gêneros textuais na escola, mais se contribui para a formação de cidadãos ativos, aptos para agirem em diferentes esferas e situações sociais. Sendo assim, pode-se somar à discussão a afirmação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.23), que consideram as

[...] intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um



pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc.

De acordo com as especificidades de cada gênero textual e seus traços linguísticos/discursivos predominantes é possível que o professor de Língua Portuguesa trabalhe de várias formas o seu ensino, podendo abordar assuntos como coesão, gramática, letramento literário, etc. Os autores Dolz e Schneuwly (2004, p.7) elucidam que o domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, que utilizam os gêneros textuais, possibilita o crescimento e desenvolvimento da autonomia de leitura e produção textual do aluno. Nessa direção, vale pontuar que é preciso considerar que o trabalho com um gênero textual em sala de aula está intrinsecamente sujeito à decisão didática, que precisa considerar os objetivos de sua aprendizagem, tratando-se, simultaneamente de “um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). Assim, o gênero textual deve ser estudado em uma perspectiva da composição organizacional, do conteúdo temático, do estilo de linguagem e da função comunicativa, de modo a garantir uma análise do texto em sua dimensão contextual.

Especificidades do Gênero Textual Conto

Um gênero textual deve ser estudado abordando-se sua estrutura composicional, conteúdo temático, estilo de linguagem e função comunicativa. Abordando-se assim é garantida a análise do texto de acordo com sua dimensão contextual.

O conto é constituído de uma introdução, também chamada de situação inicial, de uma complicação, clímax e desfecho, se caracterizando por uma extensão menor, contendo poucos personagens, apenas um eixo temático e um conflito. A situação inicial caracteriza-se por ser uma introdução da história, apresentando o tempo e o espaço onde ocorre a narrativa, introduzindo as personagens e fatos iniciais. A complicação marca o momento onde o conflito/problema a ser narrado aparece, despertando no leitor uma certa curiosidade, esse momento desencadeia o clímax, ou seja, o momento onde o conflito atinge seu momento mais tenso culminando em um desfecho, parte onde se insere a solução do conflito. O gênero textual conto tem por



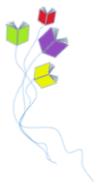
característica a escrita livre, é comum que se apareça a ordem explanada acima, porém é também possível a ocorrência de contos onde apareça o desfecho em seu ponto inicial, constituindo assim uma narrativa não linear. Assim como todo gênero textual, o conto também tem sua função social, Borba (2013, p.6) afirma:

É importante salientar que a função social do conto, em geral, é preencher os momentos de lazer, propor aos ouvintes modelos de comportamento, transmitir os valores e concepções do mundo próprios de determinada sociedade. Para atingir esses objetivos através da escrita, parte-se de modelos, que servirão de base para outros relatos.

Logo, pode-se afirmar que o gênero conto tem por função o entretenimento, podendo também transmitir valores e ensinamentos dentro de suas histórias. Suas tramas normalmente tratam de façanhas de heróis em experiências cotidianas ou não, podendo conter personagens como bruxas, princesas e príncipes, reis e rainhas, animais, entre outros elementos que despertam o imaginário humano. Dentro desse gênero é mais comum que se apareça a linguagem simples e direta, porém alguns autores optam por utilizar palavras figuradas, criando metáforas com a intenção de gerar várias interpretações para uma mesma narrativa. O tipo textual que aparece em maior parte dentro do gênero é o tipo narrativo, em que o verbo é empregado no passado indicando uma ação ocorrida em um tempo e lugar. É também comum que se apareça o tipo textual descritivo, contendo uma estrutura simples com verbo e indicação circunstancial de lugar.

Breve descrição do projeto de intervenção

Para iniciar a sequência de trabalho com o gênero textual em questão, o grupo de bolsistas do PIBID decidiu que por meio de uma conversa com a turma fossem lembrados os contos que os alunos já conheciam, como, por exemplo, os clássicos de Grimm (Branca de Neve, Cinderela, entre outros). Com isso o grupo explicou a característica do gênero e logo após foi pedido que fizessem uma pesquisa sobre o gênero conto, em casa. Na aula seguinte os estudantes executaram a primeira produção em grupo. Durante o processo de produção, percebeu-se que muitos alunos



manifestaram dificuldades na organização e sequenciação dos fatos, gerando trechos confusos e sem coerência. Além disso, apresentaram certa dificuldade em elaborar tramas criativas.

Para continuar o trabalho com o gênero, foi pedido para que os alunos fizessem produções individuais. Durante o feito muitos deles comunicaram suas dúvidas e assim o grupo de bolsistas pode fazer a intervenção, sanando suas dúvidas e colaborando para que eles expandissem a capacidade dos alunos conseguiu cumprir com as características do gênero, porém alguns deles deixaram faltar partes essenciais da trama e não traçaram um fio condutor em seus textos. Como meio de intervenção, decidiu-se que um atendimento individualizado para alunos seria mais produtivo. Posteriormente, cada aluno foi chamado para que uma bolsista pudesse orientá-lo.

Durante a orientação, cada bolsista leu seu texto para seu orientando, devido a esse processo de releitura e escuta os alunos perceberam que haviam falhas em seus textos e logo se dispuseram a reescrevê-lo. Em seguida, foi pedido para que eles falassem oralmente o que gostariam de modificar nos textos. Durante o processo foi discutido vários aspectos que poderiam melhorar o conto. Com a junção de oralidade e reescrita, os alunos aperfeiçoaram tanto a comunicação escrita quanto a oral, melhorando não só aspectos gramaticais como também aspectos relacionados à organização e sequenciação dos fatos.

O conto abaixo foi selecionado para análise:

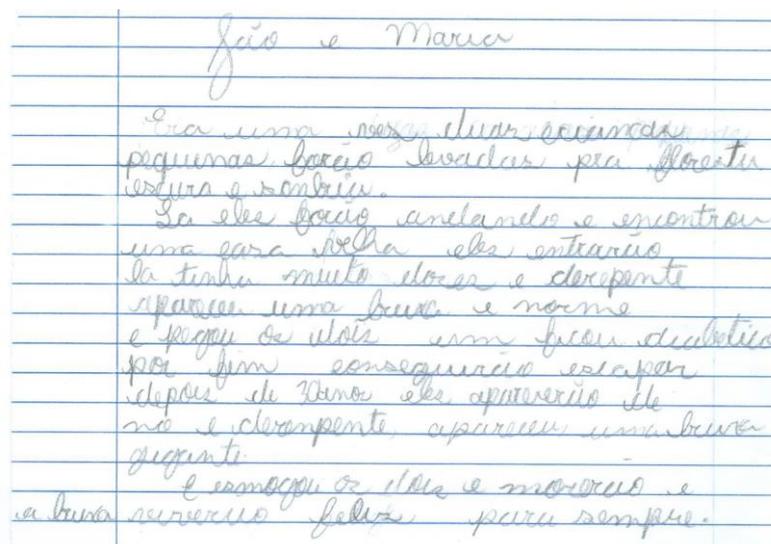
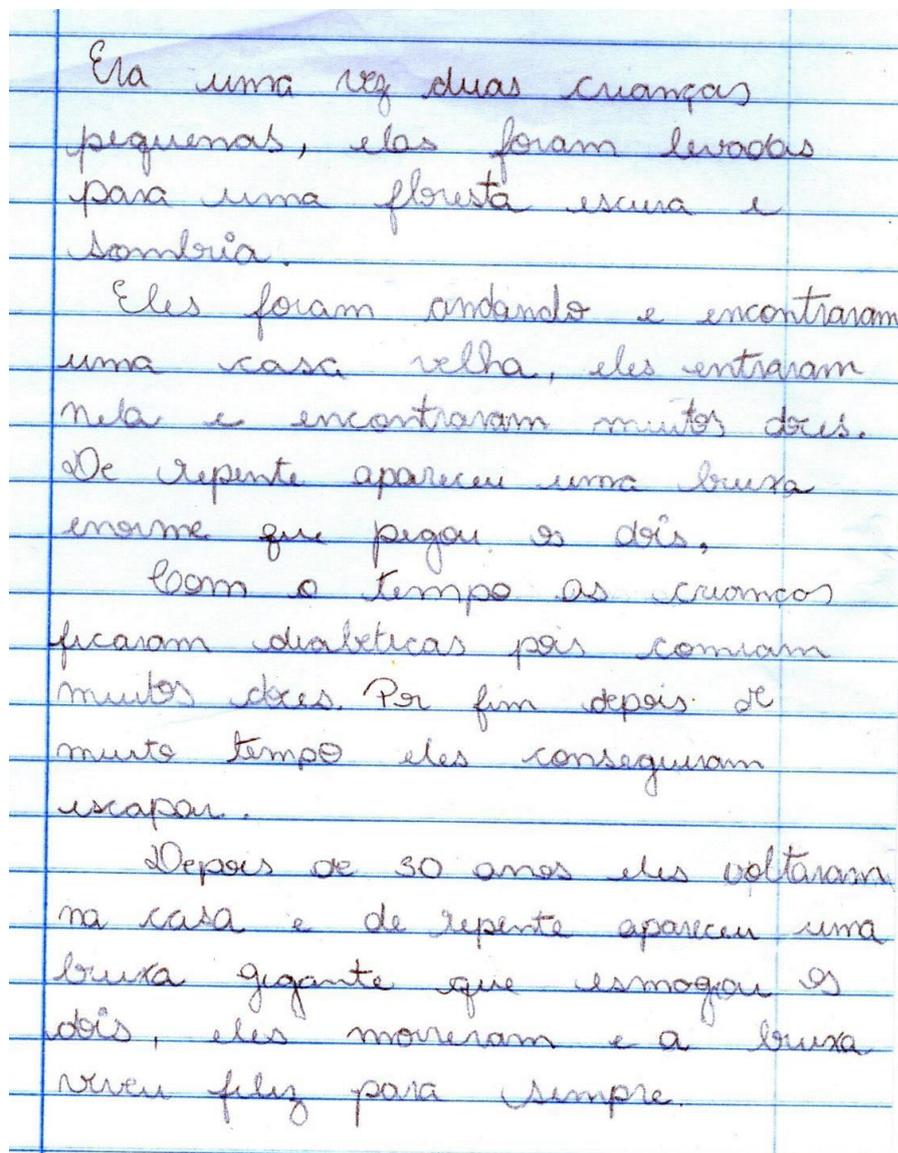


Imagem 1



Pode-se perceber que o aluno conseguiu sequenciar suas ideias, porém ainda assim foi necessária uma intervenção. Durante a releitura o aluno percebeu que seu texto ficou confuso e se mostrou interessado em reelaborar sua escrita. Assim, o aluno identificou os trechos que gostaria de reelaborar e pediu para que lhe ajudasse com os erros gramaticais. O aprendiz preferiu que uma das bolsistas escrevesse enquanto ele ditava, dessa forma, trabalhou-se a oralidade e refletiu sobre o ato de escrita. Ao final houve uma melhora significativa na estrutura do texto. Apresenta-se a seguir a produção final, apresentando consideráveis melhoras:



Éa uma vez duas crianças pequenas, elas foram levadas para uma floresta escura e sombria.

Eles foram andando e encontraram uma casa velha, eles entraram nela e encontraram muitos doces. De repente apareceu uma bruxa enorme que pegou os dois.

Com o tempo as crianças ficaram diabéticas pois comiam muitos doces. Por fim depois de muito tempo eles conseguiram escapar.

Depois de 30 anos eles voltaram na casa e de repente apareceu uma bruxa gigante que esmagou os dois, eles morreram e a bruxa viveu feliz para sempre.

Imagem 2



Dando sequência ao trabalho, foi decidido que com as temáticas dos contos que os alunos já conheciam e de que foram produzidos por alguns, seria interessante o trabalho com o tema Violência contra a mulher. A partir de levantamentos sobre características comuns de grande maioria dos contos o tema foi levado para sala de aula. Os principais levantamentos partiram dos fatos que em muitos contos a princesa sempre necessita de um príncipe para se salvar e melhorar de vida, como no caso do conto Rapunzel, no qual a princesa só consegue ser resgatada da torre onde vivia aprisionada com a chegada do príncipe. As discussões foram muito produtivas. Para que os alunos percebessem como esse tema é atual, decidimos que por meio do gênero notícia o trabalho resultaria em maior reflexão. Assim levamos para os alunos uma notícia impressa de um site conhecido na internet (Não havia internet na escola, assim por meio de um *print* conseguimos manter todas as características de uma página de notícias) e por meio dela trabalhamos as características do gênero. Foram duas aulas de discussões e estudos, por meio disso os alunos ficaram interessados e faziam relações entre as histórias do conto, notícias cotidianas que abordavam o tema e vivências pessoais.

Para concluir o trabalho foi feito um recorte, pedimos aos alunos que em grupos fizessem um cartaz contendo uma manchete de notícia que abordasse as personagens dos contos por eles conhecidos. Os resultados foram muito satisfatórios, pode-se perceber que tanto o gênero conto quanto o gênero notícia, em especial, a manchete foram aprendidos por todos os alunos, conforme se pode verificar na imagem a seguir:

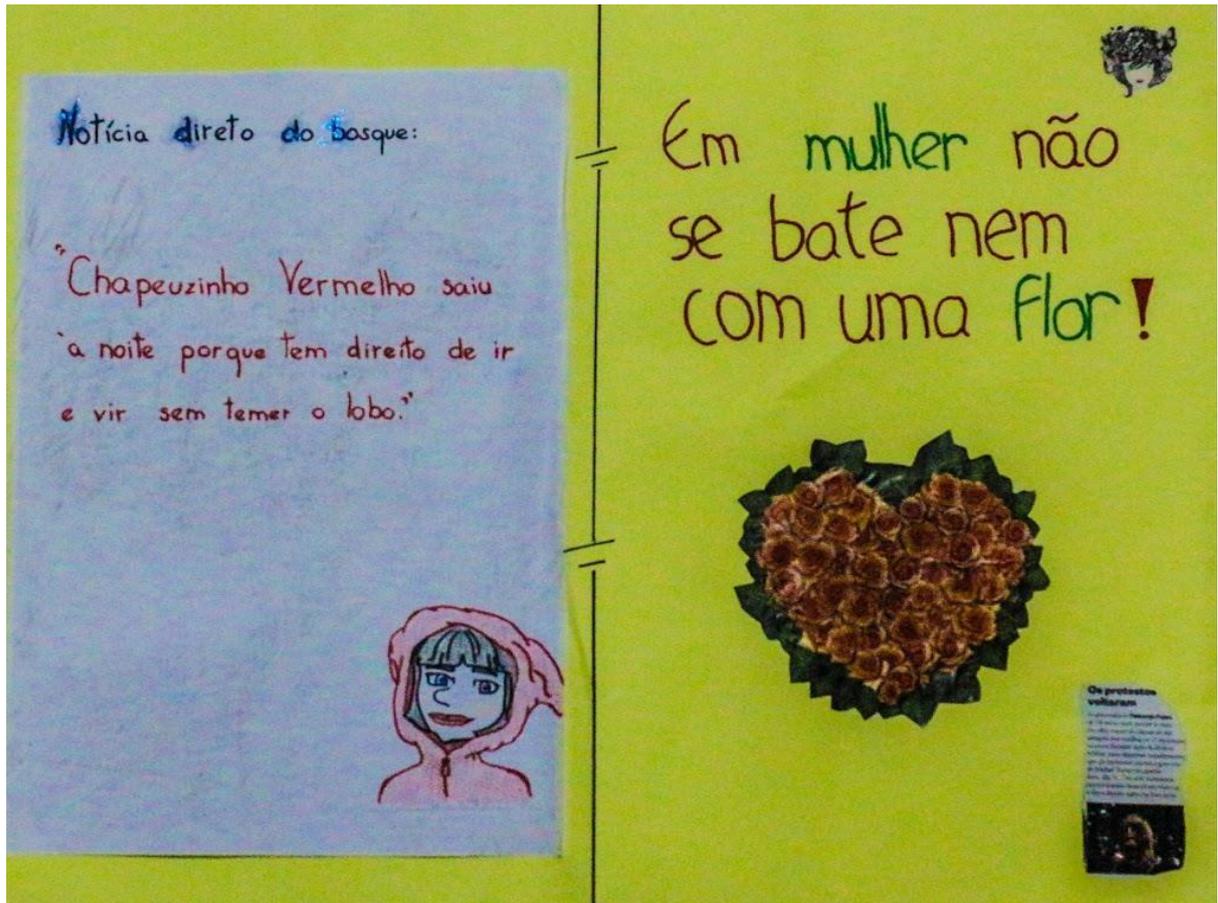
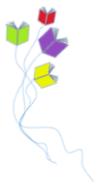


Imagem 3 - Cartaz com a notícia produzido por alunos do 8º ano.

Observa-se que cartaz em questão retrata o direito de ir e vir por parte da mulher, o que é amplamente discutido na contemporaneidade em notícias e em reportagens sobre estupros e violência contra mulher.

Considerações finais

O presente trabalho apresentou uma experiência vivida no ensino básico, utilizando o gênero textual conto como objeto de estudo. O gênero estudado por meio de uma sequência didática possibilitou aos alunos a exploração de questões discursivas, autorais, narrativas, aproximação com o mundo literário, desenvolvendo a capacidade de leitura e escrita dos alunos além de contribuir para que refletissem sobre o problema social violência contra mulher, que desde muito tempo tem sido muito presente na sociedade brasileira. Espera-se que com esse trabalho o professor possa refletir sobre o quão rico pode ser o trabalho com leitura literária na sala de aula e veja



a possibilidade e importância da junção da leitura literária, produção textual e discussão sobre temas atuais para a evolução linguística e formação cidadã dos alunos, podendo ao final do ensino fundamental se posicionar de maneira crítica diante problemas sociais e tendo seu conhecimento cultural ampliado.

Referências

BORBA, Valquíria CM. **Instrução e produção textual:** um estudo com contos de assombração. Maceió: Edufal, 2013.

BRANDÃO, Helena Nagamine et al. Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. **Texto, gêneros do discurso e ensino.** São Paulo, Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola,** p. 95-128, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de. Linguística textual. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-174.



EIXO 4

Dramatização da literatura

Comunicação Oral

OS BENEFÍCIOS DA DRAMATIZAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO ESTÉTICA E FRUIÇÃO

Dalva de Souza Lobo⁷²

Breno Alvarenga Almeida⁷³

Abrindo as cortinas para o diálogo

*A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o
relógio,
que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.*

(Manoel de Barros 2015)

A arte transita em espaços de sentidos os quais nem sempre coincidem com o racional, e, ao intelectual que habita o espaço acadêmico, muitas vezes, ao discutir a construção de sentidos, deixa à margem questões fundamentais para a formação docente como, por exemplo, a fruição estética e a experimentação de linguagens, as quais estão para além da sistematização linguística. No entanto, seja pelos conteúdos, por vezes cristalizados, seja por algumas posturas que se mantêm distantes ou resistentes às

⁷² Universidade Federal de Lavras (UFLA). Lavras, MG, Brasil. E-mail: dalva.loobo@ded.ufla.br

⁷³ Escola Cooperativa de Ensino e Integração (ECEI). Lavras, MG, Brasil. E-mail: brenoalvarenga554@gmail.com



inovações, o que é ainda mais preocupante, é fato que persiste ainda certo esvaziamento do sentido primeiro da carreira docente, a saber: despertar para a reflexão crítica.

Não se coloca em questão aqui o termo “conteúdo”, que vem sendo marcado pejorativamente nos espaços acadêmicos como algo repetitivo e não propício à reflexão e que leva a reclamações constantes sobre “professores conteudistas”. É fato que o espaço acadêmico é local privilegiado para a construção de conhecimento, tanto quanto faz parte da carreira docente ministrar conteúdo; o problema que se coloca é fundamentalmente o “como” ministrar tal conteúdo de forma que o mesmo extrapole os limites da disciplina, hoje felizmente, denominada componente curricular.

Nesse sentido, o que se pretende para este trabalho é refletir sobre a formação docente na perspectiva da dramatização da leitura literária visando o redimensionamento de tal formação a partir da linguagem teatral, também presente na contação de histórias, tendo em vista a educação para os sentidos e o potencial cognitivo que se torna mais ágil quando estimulado por tal linguagem.

Retomando, então, o termo “conteúdo” na perspectiva da formação docente, o que nos interessa é estabelecer vínculos entre a linguagem teatral e a prática pedagógica de modo que novos conteúdos se configurem.

Dentre os objetivos, destaca-se a dramatização da leitura literária a partir da qual outras formas de linguagem, de leitura e de escrita são potencializadas. Dito de outro modo, trata-se de performance de leitura literária, performance está presente e mais reconhecida na contação de histórias, haja vista os cursos de formação de contadores de história.

Assim, partindo da premissa de que a performance de leitura literária, bem como a contação de histórias são fundamentais para a formação docente, esta reflexão, que resulta do Projeto “Arte por toda parte”, realizado em parceria com a Prefeitura Municipal de Lavras, em 2014 e do qual derivou o trabalho de conclusão de curso de um aluno⁷⁴ do curso de Pedagogia, modalidade a distância, na Universidade Federal de Lavras (UFLA) empreende um esforço visando a formação docente na perspectiva da arte.

Para tanto, fundamenta-se nos conceitos de polifonia, diálogo, alteridade, voz e performance, apresentados em três atos. No primeiro, empreende uma reflexão acerca da

⁷⁴ Breno Alvarenga Almeida: título do TCC: “Arte por toda parte”: articulando teatro e formação docente. Orientadora: profa. dra. Dalva de Souza Lobo (UFLA)



formação docente a partir do jogo teatral que leva ao despertar dos sentidos a partir dos conceitos de diálogo e polifonia, de Bakhtin.

No segundo, amplia a discussão sobre o jogo teatral considerando, na dimensão da polifonia e do diálogo, a dramatização da literatura apontando para as benesses e desafios que se colocam entre a dramatização da arte literária e o drama da formação desse sujeito-professor. Ao conceito de diálogo e de polifonia somam-se, então, o de voz e performance, de Paul Zumthor.

Para o terceiro ato, sem cerrar as cortinas, busca refletir sobre a performance de leitura mediada pela dramatização na qual se configuram, gestos, vozes, silêncios entre outros elementos que caracterizam a linguagem teatral. Além disso, tendo em vista o quanto a dramatização desperta para a percepção de si e do outro, possibilitando a criação de outras formas de ler, ouvir e contar e ouvir/ler histórias, a exemplo do ditirambo⁷⁵, o conceito de alteridade atravessa toda esta reflexão.

Ato primeiro: o jogo teatral, o despertar dos sentidos e a formação docente

A presença do teatro na formação docente representa nuances mais criativas na relação de ensino e aprendizagem, sobretudo porque se pautam no diálogo polifônico, próprio da linguagem teatral e cuja prerrogativa é a coletividade, respeitadas as especificidades inerentes às diferentes e diversas áreas do conhecimento.

Ao docente cabe dominar conteúdos, sem, no entanto, tornar-se famigerado “professor conteudista”, já que ministrar conteúdo implica os encontros e desencontros entre educador e educando. Dito de outro modo, tais (des)encontros são princípios para uma educação dialógica, a qual considera os sujeitos em sua dimensão social, cultural e histórica e cuja consequência é uma formação mais humanizada, pois, como aponta

⁷⁵ Ditirambo: Forma de lírica coral popularizada na Grécia arcaica, de inspiração dionisíaca. (...). Por volta de 530, celebra-se pela primeira vez esse festival, sendo Téspis o seu principal animador, fazendo representar um poema que consistia num *diálogo* entre um actor (hypocrites, "aquele que responde") e um coro, evocando uma lenda, como é habitual no texto do ditirambo. O termo aqui é empregado na perspectiva da dramatização literária e sua relação com a formação docente, compreendida como dialógica, polifônica e performática, visto ser da ordem da formação estética dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A. W. Pickard: Dithyramb, Tragedy and Comedy (2ª ed., 1962); M. J. H. van der Weiden: The Dithyrambs of Pindar: Introduction, Text, and Commentary (1991). In: E-Dicionário de termos literários. Carlos Ceia consultado Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6746/ditirambo/>



Guattari (2008, p. 121) “Não apenas eu é um outro, mas é uma multidão de modalidades de alteridade”.

Trata-se, nesse sentido, de uma relação dialética em que os envolvidos entram num embate de forças mediante o confronto de vozes distintas umas das outras, e, justamente por isso, capazes de estabelecer o diálogo polifônico, visto que,

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento. (BAKHTIN, 2005, p.21)

Cabe dizer ainda que a vontade artística da polifonia em Bakhtin relacionada à educação tem a ver com o ensino e a aprendizagem e com o espaço no qual ela se configura, a saber: o acadêmico, espaço em que ambos os sujeitos-atores buscam concretizar, mediante as múltiplas e diferentes vozes, a construção de conhecimento a partir de suas reflexões e diferentes visões de mundo.

Esse espaço remete ao teatro na medida em que empreende diálogos constantes do sujeito consigo e com o outro, motivo pelo qual é interessante desenvolver ou potencializar a linguagem aplicada ao teatro na perspectiva da formação docente, visando o despertar, além do intelecto, que é mais comum, do corpo, a partir dos diferentes enunciados e sujeitos.

Trata-se da alteridade sem a qual toda experiência torna-se solipsista, pois desconsidera as diversas e diferentes realidades e o fato de que a interdependência mútua é, sobretudo, uma atitude pautada na independência interior, ou seja, na alteridade que não se objetifica diante do pensamento e do discurso alheios, antes, os trata com absoluta igualdade, visto que,

A forma concreta da vivência real do homem emana de uma correlação entre as categorias representativas do *eu* e do *outro*; as formas do *eu* através das quais sou o único a vivenciar-me se distinguem fundamentalmente das formas do *outro* através das quais vivencio a todos os outros sem exceção. Vivencio o *eu* do *outro* de um modo totalmente diferente daquele como vivencio meu próprio *eu*. Trata-se de uma distinção essencial não só para a estética, mas também para a ética. (BAKHTIN, 1997, p.57)



É a partir dessa alteridade que surge a dimensão coletiva configurada ética e esteticamente, e no que toca à formação docente, tal configuração implica o desejo de reinventar-se e de contatar diversas realidades e histórias, já que nenhum personagem se identifica no espaço de forma homogênea.

Interessante notar nessa perspectiva, que o teatro como linguagem é um significativo possibilitador de diálogos mais críticos e conscientes, pois lida com as idiosincrasias e opera alternâncias entre os significantes linguísticos e corporais, aos quais ele atualiza a cada encenação, atribuindo-lhes novos significados.

Essa atualização se deve ao inacabamento do sujeito que pode remodelar sua concepção de mundo e ressignificar sua linguagem, contextualizando-a social, cultural e historicamente, e cuja identidade se constitui a partir da relação com o outro, pois,

A forma concreta da vivência real do homem emana de uma correlação entre as categorias representativas do *eu* e do *outro*; as formas do *eu* através das quais sou o único a vivenciar-me se distinguem fundamentalmente das formas do *outro* através das quais vivencio a todos os *outros* sem exceção. (BAKHTIN, 1997, p.57)

Assim sendo, “se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver, nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo” (BAKHTIN, 1997, p.33). Esta é dimensão que configura os sujeitos ética e esteticamente embasados pela tríplice eu-para-mim, eu-para-outro, outro-para-mim.

Quando se fala, tem-se a necessidade de um interlocutor para receber a voz que é carregada de outras vozes advindas das experiências do indivíduo, por isso, não há voz homogênea, visto que as relações de alteridade são estabelecidas em um espaço polifônico, repleto de indivíduos com suas respectivas vozes, conceitos, posicionamentos e características que se entrelaçam no diálogo.

É nesse contexto que se assenta o jogo teatral, no qual os embates das forças do corpo acolhem e devolvem a palavra espacializada em diferentes matrizes de leitura, a exemplo da leitura dramatizada na qual a presença corpórea do leitor, que se assume narrador-personagem, soma-se ao espaço cênico, ao jogo de luz e sombra e outros elementos, efetivando a performance narrativa.

Já não se trata de simples leitura oralizada, mas de uma vocalização leitora que imprime significativa diferença ao texto, como aponta ZUMTHOR (2010, p.9) ao dizer que,



Oralidade é um termo histórico que designa um fato que diz respeito às modalidades de transmissão: significa simplesmente que uma mensagem é transmitida por intermédio da voz e do ouvido, aí não há problema. Vocalidade, por sua vez, parece-me uma noção antropológica, não histórica, relativa aos valores que estão ligados à voz como voz, e, portanto, encontram-se integrados ao texto que ela transmite.

Tal premissa evidencia as benesses da dramatização literária que também leva ao fruir e, em se tratando da atuação docente, este fruir implicará diretamente sobre sua prática pedagógica, por isso ser essencial uma formação que passe pela estética dos sentidos e pelo prazer, sem os quais, todo discurso será esvaziado de sentido, tornando-se espaço inócuo e solipsista.

Ato segundo: a dramatização literária: histórias lidas, contadas e ouvidas.

O teatro é elemento potencializador da criatividade e da autoestima, pois lida com a percepção corporal e leva a descoberta de novas habilidades, e no que toca à formação docente, representa um salto qualitativo devido ao exercício constante do trabalho em equipe, ou, em outras palavras, do exercício constante e efetivo do diálogo polifônico que se rizomatiza por diferentes espaços, para além do universo acadêmico.

São as inúmeras experiências que superam a mesmice e que através da arte, rompem com o pragmatismo da palavra, pois como afirma Huizinga (2004, p.149) “O eterno abismo entre o ser e a ideia só pode ser franqueado pelo arco-íris da imaginação. Os conceitos, prisioneiros das palavras, são sempre inadequados em relação à torrente da vida”

A arte de dramatização literária dialoga com a teatral, dada sua complexidade em termos de discurso verbal (oral e escrita) e não verbal (imagens, sons outros, luzes, sombras, silêncios, etc.). Ao propor novas interpretações a um dado texto, o leitor o rizomatiza, isto é, o expande para outros tempos e espaços ao mesmo tempo em que convida o interlocutor/leitor a intervenções que o tornam, em certa medida, um coautor.

Ambos são afetados pela leitura, cuja performance nunca é igual, ainda que se trate de um mesmo texto. Ela, a performance, é um saber ser que se consolida, conforme assevera Zumthor (2007), devido ao reconhecimento ao mesmo tempo cultural e



situacional, pois ao realizar ou assistir a uma performance, o leitor a interpreta segundo sua visão de mundo e suas experiências.

É importante dizer que não se trata apenas do leitor-narrador, na verdade há, no mínimo, dois leitores envolvidos em uma performance de leitura: o narrador e aquele que lê/ouve a narrativa e ambos são imantados pela cultura, pelo contexto e pelas emoções, motivo pelo qual, cada leitura é única.

Já em se tratando da voz que lê, é interessante notar que já não se trata de timbre, ou seja, da identidade, que é um aspecto individual, mas do tom, ou seja, das nuances que transformam a palavra lida/ouvida em outra “coisa” que não mais um código linguístico, apenas, pois, como assevera Menezes (2003, p.199-200),

O timbre não constitui um parâmetro do som, mas consiste antes na resultante dos demais atributos sonoros (a altura, a intensidade e a duração) inter-relacionados entre si. [...]. Assim sendo, pouco a pouco, a noção de timbre deixa de se aplicar idealmente às formas estacionárias dos espectros para, ao contrário, descrever a combinação de fatores variáveis que identificam um determinado som.

Nota-se, assim, que o ato de ler na dimensão performática coloca em cena voz anunciada por Zumthor, ou seja, a que supera o fato histórico da leitura puramente oralizada para alcançar espaços e tempos outros nos quais imprime uma noção mais antropológica. Exatamente como faz o teatro quando, no palco diante do público, o ator-leitor-narrador-personagem – vários “eus”-“outros” – portanto, encena o texto levando em conta a corporeidade de todos os que lá estão, inclusive a dele, também leitor.

Mais do que a interface voz-texto, a dinâmica teatral implica nova cognição, pois tanto ator quanto público estão “lendo” a si mesmos e um ao outro, simultaneamente. Ora, não se faz diferente no exercício docente; os sujeitos envolvidos praticam tal forma de leitura e interpretação segundo sua idiosincrasia, e tal qual no teatro, a leitura não segue necessariamente uma linearidade, mas antes, considera os estados de espírito e os diferentes contextos, entre outros fatores.

Nesse sentido, é interessante apontar a perspectiva de Roland Barthes (2004, p.2) para o qual “nossa fala (principalmente em público) é imediatamente teatral, busca os seus torneios (no sentido estilístico e lúdico do termo) em todo um conjunto de códigos culturais e oratórios: a fala é sempre tática”. Barthes evidencia a tatilidade da palavra que nos toca despertando sensações e sentimentos, e que também evoca o passado trazendo-



o para o presente imediato no qual efetivamos nossos pensares e sentidos, muitas vezes, zonas de conflito, tendo em vista que a palavra é sempre intencional.

Outro ponto nodal para a discussão acerca da dramatização literária é a contação de histórias, cuja prerrogativa é a encenação dramatizada de um texto, o qual apresenta características semelhantes às do teatro, como os gestos, os tons de voz, o corpo do narrador, os silêncios e rompantes de sons, entre outras. O contador de histórias também lida com o corpo no sentido de sua fisicalidade e com a cultura, a qual contextualiza e no decorrer de sua performance exerce o papel de leitor-narrador/ator/personagem.

Ao dramatizar a história, ele lança o interlocutor às memórias, às tradições, às transgressões e às inconstâncias que fazem parte de sua constituição como sujeito inacabado em diálogo constante com o outro, também inacabado. Novas articulações surgem no tempo e espaço nos quais a contação se desencadeia e a partir do corpo do qual a voz se avulta, sentimentos e sensações emergem, corroborando a relevância da voz como devir constante. Desse modo, a dramatização é capaz de engendrar passado e presente e assim, evocar lembranças de alguém ou de algum evento cujos sons servem de digital memorial, devido à possibilidade de identificação. Ao contador de histórias cabe, então, a intenção, os ritmos e alternâncias dos quais lança mão visando despertar os sentidos de seu interlocutor/ouvinte.

Tomando emprestado um fragmento do poema de Olavo Bilac (2002) “Via Láctea” nota-se o quanto o arco-íris da imaginação, sobretudo quando encenado por um contador, desperta nosso senso de humanidade e, conseqüentemente, de nosso inacabamento, visto que somos mais do que leitores de palavras.

[...] Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo,
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muitas vezes desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...
E conversamos toda a noite [...]

O mesmo ocorre com a linguagem teatral; ela resulta de um conjunto de cores, vozes, sons que despertam a imaginação extrapolando o caráter linguístico das palavras e no que toca a formação docente, a imaginação é tão importante quanto o conceito a ser apreendido para que o aprendizado seja significativo para todos os envolvidos; essa é a dimensão humanística do que se pretende como educação.



Mais do que conteúdo é “como” e “o quê” se faz com ele e a voz do educador, também ator, leitor, narrador, ouvinte de si e do outro, no ato da contação de história, é capaz de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais rico, dinâmico, facilitando a interpretação, ao inserir o outro no contexto da história contada. Desse modo, incentiva o gosto pela leitura, desperta para a imaginação e principalmente, ressignifica o conteúdo tornando-o mais dinâmico e reflexivo, e disso derivará sua formação como sujeito social, cultural e histórico.

Ato terceiro e breve desfecho: O ditirambo: afinando as vozes sem cerrar as cortinas.

Retomando o Ditirambo, nosso esforço agora empreende uma breve trajetória pelo cenário que ensejou esse diálogo - a formação estética e a fruição na dimensão da dramatização literária e a relação com formação docente.

Tendo em vista a alteridade que atravessa as relações em busca do diálogo múltiplo, é preciso considerar, também, os gestos e silêncios que dele fazem parte. Sobre o silêncio, é nele que repousam lembranças, palavras, sons, cheiros, afetos e desafetos que emergem como voz no sentido sonoro e social. Assim, som e silêncio são movimentos que a animam, posto que “nenhum som teme o silêncio que o extingue. E nenhum silêncio existe que não esteja grávido de sons” (CAGE, 1985, p. 98).

É nas intermitências do silêncio que se entrelaçam as múltiplas e diferentes experiências que levam a relações mais plenas porque nelas estão as gravidezes que gestamos em nossa memória e que emergem como som, palavra, gestos, etc.

O mesmo pode ser dito sobre os gestos, que, não raro, fazem despertar a imaginação, haja vista os rituais, a exemplo do religioso ao qual a plateia segue já que remetem a aspectos culturais e sociais de determinadas comunidades.

A performance de leitura literária segue o mesmo viés, ao contar uma história ou ao dramatizar um texto teatral, são os gestos e os silêncios que, por vezes, substituem a palavra dita, sendo, no entanto, muito mais contundentes do que ela, como, por exemplo, um silêncio seguido de um gesto abrupto que tende a levar a plateia a sobressaltar-se de espanto.

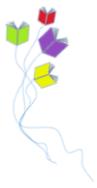


Esse deslocamento da palavra para o gesto e para o silêncio cria as paisagens interpretativas com as quais nos comunicamos em função de experiências que nos aproxima de nós e do outro.

Na formação docente gesto e silêncio configuram o diálogo polifônico quando há a possibilidade de deslocamento da palavra de si e de outro para o gesto ou o silêncio de si e do outro; nesse momento, experiências são intercambiadas podendo levar a novas descobertas ou a redescoberta de habilidades, dentre as quais, a mais relevante seja, talvez, a de ouvir. Ao “ouvir estrelas” podemos iniciar um processo de saber ouvir-nos e ao outro, cuja voz também está em nós. Operamos, nesse sentido, o Contranarciso, de Paulo Leminski (2016, p.13)

Em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente,
centenas.
O outro
que há em mim
é você
você
e você.
Assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós.

Para o poeta, importa ir de encontro ao individualismo narcisista para encontrar no outro a essência de si mesmo. Não se fala de outra coisa aqui senão da alteridade, tão necessária à formação, e a linguagem teatral busca justamente o confronto de ideias que se afinem com as múltiplas vozes para produzir leituras mais humanizadas. Dessa forma, haverá o Ditirambo, o qual, pautado pelo diálogo, é capaz de transformar em música as palavras, contando-as, encenando-as, cantando-as, ouvindo-as.



O processo de cada um, as descobertas e a relação com o outro e com o espaço são fundamentais para a compreensão de si e do mundo e o que norteia tal processo é a educação para os sentidos, pois não há via de mão única, ler para o outro é ler, antes de tudo, a e para si mesmo.

A performance de leitura literária envolve a perspectiva de uma leitura coletiva já que conta com a leitura do outro que vai e volta percorrendo os espaços (ruidosos ou silenciosos) com seus sentidos e, nem sempre de forma linear. Tal ocorre com o exercício de leitura o qual deriva na abstração e, sobretudo, na reflexão crítica.

Assim, ao dialogar com os conceitos propostos, buscamos compreender de que forma as fronteiras entre arte, aqui especificamente a teatral, e a formação docente podem ser rompidas em favor de uma linguagem que contemple o humano em sua plenitude, alcançando os pontos de vista, cultural, social ou histórico. A dimensão da alteridade e da voz polifônica, da qual a linguagem teatral é partidária e da qual a formação docente também deve ser para que a construção de conhecimento, é condição *sine qua non* para ultrapassar as decodificações e sintaxes.

Mais do que performance de leitura, é da performance de vida que se buscou tratar, por isso, sem cerrar as cortinas, depreendeu-se dessas leituras que o que se pretende como educação será efetivada mediante a consciência livre desses sujeitos sociais, culturais e históricos.

Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARTHES, R. **O grão da voz**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

BILAC, O. **Antologia: Poesias**. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 37-55: Via-Láctea. (Coleção a obra-prima de cada autor).

CAGE, J. **De Segunda a um ano. Novas Conferências e Escritos de John Cage**. Trad. Rogério Duprat. Revisão. Augusto de Campos. São Paulo: Hucitec, 1985.



DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 2008.2005.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Trad. João Paul Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LEMINSKI, P. **Caprichos & relaxos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MENEZES, F. **A acústica musical em palavras e sons**. Cotia, SP.: Ateliê Editorial, 2003.

ZUMTHOR, P. **Escritura e Nomadismo: entrevistas e ensaios**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Sônia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

_____. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



Comunicação Oral

O CORPO NA/DA HISTORIA: ESTUDO SOBRE GESTOS E FOTONARRATIVAS

Amanda M. P. Leite⁷⁶

Renata Ferreira da Silva⁷⁷

Partindo da premissa que uma das principais maneiras que o ser humano teria de manifestar, comunicar e até mesmo compreender a experiência seria colocá-la sob a forma de narrativa, este estudo, fruto de mais de quinze anos de trabalho em torno da construção de uma personagem contadora de histórias, compreende que para conhecer uma cultura, as narrativas são uma possibilidade riquíssima não só em termos de conteúdo, mas também pela poética do gesto. Mas, como contá-las? Interpretar expressões para criar um evento performático e gerar uma experiência, uma situação de aprendizagem torna-se foco/objetivo da investigação. A performance modifica o conhecimento, não é simplesmente um meio de comunicar algo, mas de marcar algo e neste sentido, os gestos não estão necessariamente preocupados com a eficácia comunicativa em prol de uma transmissão clara, automática e sem ruídos que reitera o mesmo, mas com um [...] programa, motor de experimentação (DELEUZE; GUATARRI, 1999, p.12).

Esta reflexão é um desdobramento dos resultados de duas pesquisas de doutorado realizadas em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Aqui jogamos com a performance fotográfica da personagem Dona Passa para problematizar o gesto. Engenho de histórias de dona Passa é um espetáculo de contação de histórias no qual a atriz revela uma senhora benzedeira e contadora de causos a partir de um intenso trabalho gestual. Propomos fotonarrativas do espetáculo na intenção de prolongar os pensamentos sobre gestos e fotografias na contação de histórias. Quadro a quadro construímos narrativas. Imagens abertas, que permitem serem descobertas por infinitas leituras.

⁷⁶ Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) E-mail: amandaleite@uft.edu.br

⁷⁷ Professora do curso de Lic. Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT) E-mail: renataferreira@uft.edu.br



Lampejos de pensamentos fazem com que a fotonarrativa revele o corpo na/da história. Ainda que a captura se dê pelo olho, pelo dedo e pelo botão da câmera, a imagem passa por todo o corpo, atravessa e inunda o gesto da fotógrafa e da atriz.



Fotonarrativa 1: Engenho de Histórias de Dona Passa⁷⁸ Fonte: Arquivo pessoal

Dona Passa inclina-se para pegar uma caixinha de fósforos no chão. O corpo desenha no espaço uma evolução dinâmica de movimento que parte de um plano médio (agachamento) até um plano alto. Dona Passa não fica totalmente ereta na finalização de sua sequência, aludindo um possível caminhar com certa dificuldade expresso também em sua face. Será pelo peso da sacola que carrega ou das marcas de toda uma vida? Por que Dona Passa mantém a pequena caixa de fósforos nas mãos? O que revelam seus gestos?

Quando os gestos humanos foram entendidos como método científico? Parece que tal estudo inaugura-se por um interesse, na área da saúde, pela maneira de andar. Para Agamben (2015) é Gilles de la Tourette, um antigo interno dos hospitais de Paris e Salpêtrière, quem em 1886 publica “Estudos clínicos e psicológicos sobre a caminhada” realizando uma descrição dos passos humanos a partir de um método⁷⁹ que reproduz as pegadas dos sujeitos que caminham sobre uma folha de papel. Este método foi aplicado também às descrições de tiques, impulsos espasmódicos em pacientes que não conseguiam ter nenhum controle para iniciar ou finalizar seus mais simples gestos, “se consegue iniciar um movimento, este é interrompido e desarranjado” (AGAMBEN,

⁷⁸ Veja mais em: amamandampleite.wixsite.com/amandaleite

⁷⁹ “Um rolo de papel branco de parede de ao longo de sete ou oito metros por cinquenta centímetros de largura é pregado no solo e dividido ao meio, no sentido do comprimento, com uma linha traçada à lápis. As plantas do pé do sujeito são manchadas, neste momento, com dióxido de ferro em pó, que a atinge de uma bela cor vermelho-ferrugem. As pegadas que o paciente deixa caminhando pela linha diretriz permitem uma perfeita medição da caminhada segundo vários parâmetros (comprimento do passo, avanço lateral, ângulo de inclinação, etc.)”. (AGAMBEN, 2015, p.52).



2015, p.53) o que revelou, naquele contexto, uma síndrome de desordens, inclusive na andadura, na qual a musculatura parecia ser independente de um fio motor. Porém, estas desordens observadas em registros desde 1885 sobre tiques, ataxia e distonias desaparecem no início do século XX. Então temos uma hipótese: a síndrome se torna a norma, e parece que “a partir de um certo momento, todos haviam perdido o controle de seus gestos e caminhavam e gesticulavam freneticamente” (Idem, p.54).

Será que perdemos nossos gestos, nossa naturalidade, nossa força de vida e andamos por aí como autômatos desde então? Que forças estariam operando sobre nossos corpos? Nossos gestos estariam escapando de nós? E se nossos gestos não revelam uma vida na qual “potência e ato, naturalidade e maneira, contingência e necessidade tornam-se indiscerníveis” (Idem p.54)? Talvez coubesse aqui lançar a hipótese demoníaca de Nietzsche⁸⁰: e se esta vida que estamos vivendo retornasse para ser vivida de novo, da mesma maneira, na mesma sequência e ordem e com os mesmos gestos?

Acontece aqui um desejo de recuperar a potência do gesto, entendendo o mesmo como elemento da prática de uma contação de história, ou seja, de criação. Para tanto analisamos a poética do gesto em contexto de narração a partir do registro fotográfico. Este recurso não é novidade, no mesmo período das publicações no campo da saúde sobre andares e tiques, encontramos o fotógrafo inglês Eadwerd Muybridge (1830-1904) que realiza, na universidade da Pensilvânia, uma série de imagens instantâneas que capturam movimentos de animais e pessoas em locomoção, revelando, em grande parte, sequências gestuais. Nesta fotonarrativa o que nos interessa é o gesto. Seria possível capturar a imagem de um gesto?



Fotonarrativa 2: Engenho de Histórias de Dona Passa Fonte: Arquivo pessoal

⁸⁰ Nietzsche, no frag. 341 de *Gaya Ciência*, nos faz imaginar, a visita de um demônio que nos diz: “Esta existência, tal como a levas e a levaste até aqui, vai-ter ser necessário recomeça-la sem cessar, sem nada de novo, ao contrário, a menor dor, o menor prazer, o menor pensamento, o menor suspiro, tudo o que pertença à vida voltará ainda a repetir-se, tudo o que nela há de indizivelmente grande ou pequeno, tudo voltará a acontecer, e voltar a verificar-se na mesma ordem, seguindo a mesma impiedosa sucessão [...] Você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes? (NIETZSCHE, 2005, p.179.)



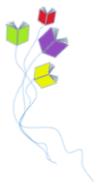
Dona Passa caminha em busca de um banco. Não larga a caixinha de fósforos nem para sentar. A sequência mostra um corpo cansado que despenca no assento. O chinelo antigo reforça a idade avançada que contradizem as jovens pernas que sustentam a velha. Dona Passa é personagem que conta histórias de bruxas, lobisomens e namoros rememorando narrativas, cantigas e versos dos tempos das farinhadas nos engenhos de Farinha de Santa Catarina. Mas nem tudo pode ser dito. Algumas coisas precisam da urgência da ação. As narrativas de Dona Passa são estudadas de forma dupla, recriando inventivamente algumas estruturas gestuais, vocais e comportamentais de senhores e senhoras do literal de Santa Catarina, a partir de um intenso trabalho de mimeses corpórea vocal, como base para interpretação. A pesquisa, voltada à poética do gesto, assume e suporta o desinteresse por ser um meio de comunicação, com um objetivo definido no qual o gesto é passagem para uma finalidade (dar suporte a uma narrativa, ilustrá-la ou ainda comentá-la) ou ter em si sua própria finalidade, o gesto pelo gesto. O que nos move então?

Poderia o gesto, expor, contar, narrar, sem nenhuma transcendência, mas em sua própria medialidade? Dona Passa procura sua vela dentro da bolsa, encontra, mostra para o público e desenvolve uma série de maneiras de olhar, levantar, sentar que revelam surpresa, preocupação, graça e repreensões. “O gesto é, neste sentido, comunicação de uma comunicabilidade” (AGAMBEM, 2015, p.60), ou de quanto um corpo na sua expressão gestual supri a impossibilidade de falar comunicando a própria comunicabilidade dos gestos.



Fotonarrativa 3: Engenho de Histórias de Dona Passa Fonte: Arquivo pessoal

Dona Passa insiste, ao afirmar: “Os antigos contavam que ...” seu braço sempre aponta para trás. Uma forma de marcar o evento da contação de histórias fazendo alusão à praia, lugar de trabalho, que ficava nos fundos do quintal, ou mesmo a experiência de se contar histórias, na cozinha ou na frente da casa. Ou seja, o gesto não é mera periferia



de movimento ou ilustração da história contada, [...] seu único sentido é mostrar-se, quando se dedica primeiro a fazer-se compreender, quando se transforma em linguagem” (GALARD, 2008, p.104).

Miramos a personagem e reativamos nossas memórias. Os gestos de Dona Passa parecem familiares, marcam um tempo, um espaço e reconfiguram a própria paisagem. Na série fotográfica o gesto se desprende da personagem para ficcionalizar outras narrativas, outras lembranças. O corpo-objeto torna-se arte. Arte imóvel, capturada. Paisagem modificada que não volta ao seu estado original. Corpo e gesto convertidos em história (ou na possibilidade de uma contação de história). A personagem é alinhada e colocada em pose a partir da visão da fotógrafa. Estamos diante de uma imagem que provoca o modo de olhar. É a repetição da personagem e a sutileza na troca de pequenos gestos que apreendem o olhar. Isto nos faz voltar às fotografias muitas vezes. Percorremos os detalhes em busca de algo que não sabemos bem o que é. Entrecruzamos histórias e personagens? Buscamos realidade, ficção?



Fotonarrativa 4: Engenho de Histórias de Dona Passa Fonte: Arquivo pessoal

Dona Passa, passo a passo desloca-se no espaço. Na primeira sequência observamos que ela abandonou a caixinha de fósforos e tem agora, uma vela nas mãos. Para onde vai Dona Passa? Com quem se relaciona? Neste espaço a personagem parece não estar só. No sétimo quadro da primeira linha notamos apenas parte da saia e do braço direito da personagem no enquadre. Ela estaria vendo fantasmas? Melhor acender uma vela e benzer o espaço.



Na série fotográfica de Dona Passa não estamos preocupadas com a mimese do real uma vez que as fotografias são pensadas e projetadas para provocar sensações e narrativas. Se o que vemos consegue nos afetar, podemos ser atravessados pela cena, pelos elementos contidos na ficção. Para lembrar Barthes (1984), as roupas, os gestos, as expressões, a contradição da personagem e uma gama variada de detalhes não fazem da fotografia uma coisa simples, antes a deslocam da *morte* (que captura o acontecimento) para a *vida* (cujas sensações e sentidos permitem refletir sobre os elementos, tempos e espaços capturados). A fotografia, e neste caso a fotonarrativa, é polissêmica e pode operar como campo de expansão para distintas significações já que as imagens não são fixas. Ao contrário, se a imagem fotográfica pode despertar a imaginação daquele que vê, sempre que a fotografia estiver diante de um novo espectador haverá a aposta na construção de outras leituras e sentidos.

Numa abordagem mais recente com Deleuze e Guatarri (1992, p. 220) observamos que “não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir”. Seja no teatro ou diante de uma exposição fotográfica, a relação entre o público e a obra está ligada também ao modo como o espectador lida com a sua capacidade de pensar e de falar a partir daquilo que vê. O fato de não sabermos exatamente a intenção da atriz e da fotógrafa é um ponto potente para pensar a produção da imagem e a própria contação de histórias dada também na força gestual da personagem.



Fotonarrativa 5: Engenho de Histórias de Dona Passa Fonte: Arquivo pessoal

Dona Passa interrompe as curvas traçadas nas sequências anteriores e conduz a vela como uma espécie de onda. Para cima, para baixo, para os lados.... As pernas funcionam como uma base fixa que sustenta o corpo. A expressão da personagem parece apreensiva, assustada e, ao mesmo tempo, confiante para enfrentar seus fantasmas.

Aos poucos a imagem se torna inteligível, permite leituras de temporalidades, espacialidades e gestos que encontram, na figura do leitor, alguém pronto a escrever,



descrever e prescrever o texto e, quem sabe até, substituir à ideia ou reapresentar algo que está ausente. O que nos resta são gestos em imagens. Algo inacabado, aberto, que deseja ser revelado por infinitas leituras. Interessa pensar sobre os alhures do encontro com o agora, investigando os gestos como se desejássemos cavar a terra à procura de um tesouro esquecido. Gestos e fotografias que podem revelar eventos de nós mesmos. Eis a foto! Eis a eleição de um acontecimento. Eis a memória! Eis o mundo-imagem que promete sobreviver a todos nós (SONTAG, 2004, p. 22.) Eis Dona Passa, os gestos, o jogo, o espectador e, por que não, uma contação de histórias?



Fotonarrativa 6: Engenho de Histórias de Dona Passa Fonte: Arquivo pessoal

No teatro, podemos pensar que o texto do/a ator/atriz é composto de suas ações físicas e vocais. Sua técnica corpórea constitui sua língua. Uma linguagem-corpo. Um pensar em movimento, em ação. Decroux, por exemplo, entendia que a ação nasce da coluna vertebral. Há uma clara diferença aí entre os movimentos e gestos que nascem dos braços e das mãos em relação às ações que nascem da coluna, o grande centro de expressão do corpo, e ecoam nas mãos e nos braços, as terminações e prolongamentos do corpo.

[...] Ce que j'appelle le tronc, c'est tout le corps, y compris les bras et les jambés... pourvu que ces bras et ces jambes ne se meuvent qu'à l'appel du tronc et prolongeant sa ligne de force[...]S'il y a émotion le mouvement part du tronc e retentit dans le bras plus ou moins. Si l'n'y a qu'explication d'intelligence pure, dépourvue d'affectivité, le mouvement peut partir des bras pour ne transporter que les bras ou entraîner le tronc (DECROUX, 1963, p.60-61)⁸¹.

⁸¹ [...] O que chamo de tronco, é todo o corpo, compreendendo os braços e as pernas [...] contanto que esses braços e pernas se movam somente ao chamado do tronco e prolongando sua linha de força [...] Se tem emoção o movimento parte do tronco e ecoa mais ou menos nos braços. Se só tem explicação da inteligência pura, desprovida da afetividade, o movimento pode partir dos braços para transportar somente os braços ou levar o tronco. Tradução: Luís Otávio Burnier (2009, p.32).



Burnier (2009) insiste que para Decroux a ação parte do tronco, do eixo central do corpo. Em relação ao gesto, a diferença seria que este nasce da periferia do corpo e não da parte interna. Expressões faciais, movimentos de mãos e pés que não têm origem na coluna vertebral configuram-se como gestos, não ações físicas. Isto não significa dizer que um gesto periférico não possa se tornar uma ação física. Para isto ele deve ser um prolongamento de um impulso localizado na coluna vertebral.

Uma ação física para um/a ator/atriz está longe de ser uma atividade qualquer ou grandes movimentos. As ações podem inclusive ser pequenas. O importante é que sejam orgânicas e vivas. Resultado de todo um engajamento da pessoa. A ação física pode, portanto, ser considerada como a menor partícula viva do texto do/a ator/atriz [...] O fato é que sua poesia estará sempre em como ele faz, modela, articula, dá forma às suas intenções, a seus impulsos interiores ou, ainda, em como esses impulsos e intenções tomam corpo e forma, em como se articulam transformando-se em ações físicas (BURNIER, 2009, p.35-36). Dona Passa e sua fotonarrativa problematiza o conceito de gesto tomado aqui neste texto menos como periferia do movimento do que impulso/intenção que expressa narrativas.

A fotonarrativa restringe a gestualidade vocal convidando-nos a mergulhar no território do não dito ao partilhar pequenas dramaturgias que evidenciam o gesto como expressão de uma comunicabilidade poética. O gesto pode ser uma força que expressa todo um engajamento do corpo, um meio de marcar uma experiência narrativa, um modo de contar/partilhar a experiência, enfim um modo que por si só, pode narrar. Muito além de um registro documental, a fotonarrativa abre possibilidades para o território fértil da imaginação, lugar de (re)criação de histórias, leituras mais amplas e complexas sobre a personagem, seu mundo, seus gestos e expressões. A fotografia funciona quando pede ao leitor o movimento de “descongelar” a imagem, fazendo com que Dona Passa se misture a nós, nossas reminiscências e dê continuidade a narrativa explorando aí outros pensamentos.

Referências Bibliográficas

AGAMBEM, Giorgio. **Meio sem fim**: Nota sobre a política. Trad. Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte. Autêntica, 2015.



BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica a representação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

DECROUX, Étienne. **Paroles sur le mime**. Editions Gallimard, 1963.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munoz. São Paulo, SP: Editora 34, 1992.

GALARD, Jean. **A beleza do gesto: uma estética das condutas**. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Ed. Da USP, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaya Ciência**. Trad. Jean Melville. São Paulo. Editora Martin Claret, 2005.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**/ Susan Sontag; tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.



Pôster

ERA UMA VEZ UMA HISTÓRIA DE ASSOMBRAÇÃO...

Denise Mendonça Barbosa⁸²

O vento apaga as pegadas das gaivotas. As chuvas apagam as pegadas dos passos humanos. O sol apaga as pegadas do tempo. Os contadores de história procuram as pegadas da memória perdida, do amor e da dor, que não são vistas, mas que não se apagam.

Eduardo Galeano

Introdução

O ato de contar história oralmente é uma arte milenar utilizada pelos povos da antiguidade para preservarem suas memórias. Em torno de fogueiras se reuniam e ensinavam os mais jovens suas tradições e lendas. A humanidade, portanto, tem na oralidade sua mais antiga representação. Considerando o resgate da memória que não se apaga e a força humanizadora própria das narrativas contadas e escritas pela humanidade, ao longo dos séculos, que entendemos que oportunizar à criança a participação em vivências de contação de história é proporcioná-la o direito à literatura, sobretudo para aquelas que frequentam as escolas públicas brasileiras que, de modo geral, só terão essa oportunidade no contexto escolar.

Ouvir histórias é ter a oportunidade de nos transportar para outro tempo, nos deslocar no espaço, de nos colocar em um ambiente mágico, o que contribui para a compreensão de cenas da realidade e de reelaborar situações vividas. Conforme afirma Machado,

⁸² Pedagoga pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, MG, Brasil. E-mail: denisemb2009@gmail.com



Este lugar para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem. Quando experimento estar dentro da história, experimento a integridade individual de alguém que não está nem no passado nem no futuro, mas no instante do agora onde encontro em mim não o que fui ou o que serei, mas a minha inteireza no lugar onde a norma e a regra - enquanto coerção da exterioridade do mundo - não chegam. Onde eu sou rei ou rainha do reino virtual das possibilidades, o reino da imaginação criadora. (MACHADO, 2004, p. 24)

É com a motivação de manter a tradição da oralidade que optamos por realizar uma atividade de contação para valorizar o conto oral. E acreditando no poder da literatura em seduzir que nos apropriamos da história “Dum Dum Cererê, reconhecendo que é a partir da emoção em ouvir histórias que desenvolvemos o gosto pelo ato de ler. A contação de histórias para crianças faz parte da sua formação como estudante e também como cidadão (SIQUEIRA E CARVALHO, 2013). A literatura por se tratar de um texto artístico não trabalha com o explícito, ao contrário, nele os personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada, possibilitando que o leitor os complete, faça inferências, acione os seus conhecimentos prévios, participando, assim, da constituição da história. Além disso, a literatura estabelece com as crianças uma interação específica: a possibilidade de inserir sua subjetividade no texto, pois nele encontramos um espaço privilegiado de construção do que somos. Portanto, a criança forma-se leitora ao ouvir histórias contadas por leitores mais experientes, em que o encantamento literário potencializa o imaginário infantil. Assim, os contos ao trazerem o ingrediente da fantasia em sua estrutura narrativa auxiliam a criança a organizar suas percepções e a vivenciar e resolver emoções que lhe parecem complexas e de difícil compreensão. Foi com o intuito de oferecer às crianças uma vivência literária que nos propusemos a realizar a contação desta história, que de maneira bem humorada, permite a participação das crianças de modo divertido.

Trabalhar a oralidade: uma possibilidade em sala de aula

A história “Dum Dum Cererê” foi contada em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação



(LINFE)⁸³ da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) por meio do Projeto de Extensão “Tempos e Espaços de leitura”. O objetivo desse projeto de extensão é a formação de professores leitores e mediadores da relação de seus alunos com a leitura, assim como a criação de espaços de leituras e diálogos nos quais os saberes de professores e crianças possam ser um convite à formação de leitores.

Realizamos oficinas literárias em algumas escolas, onde pudemos vivenciar situações que ao serem registradas em notas de campo, subsidiam as reflexões do grupo e as produções acadêmicas em torno do objetivo principal da extensão: formar leitores. O que percebemos é que à medida que nos preparamos para formar novos leitores estamos, simultaneamente, nos formando.

A escolha do conto popular Dum Dum Cererê se deu com o intuito de satisfazer a curiosidade das crianças que demonstraram, em outros momentos de contação de história nas oficinas, interesse em ouvir contos de suspense e de terror. Sendo assim, decidimos atender às crianças do segundo ano do ensino fundamental da escola municipal João Guimarães Rosa com a apresentação desse conto.

Como nos coloca Machado, cada um percebe o conto de acordo com suas experiências pessoais, [...] “cada estudioso, debruçado sobre uma janela, vê a paisagem de um ângulo particular e o que ele descobre tem a ver com o lugar em que se posicionou para observá-la[...]” (MACHADO, 2004, pág. 19). Observando as crianças, percebemos que isso de fato ocorre, pois suas curiosidades e desejos têm ligação com o que elas já vivenciaram em suas experiências familiares e no cotidiano em que estão inseridas. A contação de história na escola deverá ser muito bem estruturada, pois hoje como os pais têm menos tempo para ficarem com os filhos, a escola acaba assumindo o compromisso de proporcionar às crianças esta experiência.

O momento que antecede a contação propriamente dita é de fundamental importância e requer atenção por parte do professor mediador desta contação. Ao propor a contação de uma história é necessário sensibilizar as crianças, preparar o ambiente de modo que se sintam bem acomodadas para assim poderem se envolver com a história para que haja a participação de cada uma no pacto ficcional que se estabelece entre todos os

⁸³O grupo é constituído por professores da universidade, alunos da graduação e da pós-graduação e docentes da rede municipal de Juiz de Fora. Os encontros acontecem semanalmente na UFJF, onde são realizadas discussões e reflexões de textos teóricos, planejamento de oficinas, registros dos acontecimentos e leituras literárias.



envolvidos na história: ouvintes, contador e a obra. A turma em que foi trabalhado o conto “Dum Dum Cererê” se constituía de crianças que já participavam de atividades de contação de histórias com frequência. Após as histórias sempre conversávamos sobre as preferências, as expectativas, os gostos dos alunos. Foi através destas conversas que surgiu o interesse por histórias de assombração. Nossa preocupação era garantir que as crianças fossem ouvidas e que seus desejos fossem respeitados. Logo, decidimos que a história escolhida deveria ser contada oralmente, pois seria a possibilidade de demonstrar a elas que esta também é uma forma outra de ouvir e imaginar cada cena, cada personagem, deixando a criatividade fluir. Assim, realizamos a contação desta história e percebemos todo o encantamento das crianças, seus comentários, risos, e expressões. Ao final, elas pediram para desenhar o Dum Dum Cererê, expressando artisticamente através da imaginação o personagem da história.

Antes de iniciar a contação, convidamos as crianças para se assentarem em uma roda para ficarmos mais próximos. Começamos dizendo que iríamos contar uma história de dar medo. Neste momento, as crianças se manifestaram falando que poderíamos contar, pois elas não eram bebê e não tinham medo. Ao serem indagadas se já haviam ouvido histórias de assombração, relataram várias principalmente relacionadas a filmes. Então, perguntamos o que é preciso para uma história ser de terror. Elas responderam: “Tem que ter sangue, monstro e fantasma”. Explicamos que iriam gostar de conhecer o Dum Dum Cererê, pois a história tem um pouco de tudo isso.

Durante a história as crianças foram participando torcendo pela personagem da menina e, ao final, comentaram que naquela noite quando a lua aparecesse iriam tentar ver o Dum Dum em suas casas. Relataram ainda sobre outros seres fantásticos que já haviam visto como o lobisomem e a mula sem cabeça. Enfim, a imaginação correu solta durante toda a experiência de contação.

Dessa forma, sentimos que neste mundo tão voltado para tecnologias que mantém cada pessoa conectada, mas de maneira individual, é que concordamos com as autoras quando afirmam que “nessa sociedade em evolução tecnológica, conectada e interligada, defendemos a ideia do resgate da oralidade, do diálogo que exige a presença do locutor e do interlocutor, enfim, que exige a presença do outro, fundamental para a reflexão e a reinvenção da realidade”. (SIQUEIRA E CARVALHO 2013, p. 173)



Considerações

Acreditando que a formação do leitor e o gosto pela leitura nascem no ato de ouvir histórias, que desenvolvemos este trabalho de contação na busca por tornar nossas crianças apreciadoras da arte de contar e de ouvir histórias. Participando, assim, deste mundo de encantos e descobertas que as histórias nos oferecem.

Observando a participação das crianças, suas emoções, no decorrer da história, que nos motiva a investir sempre na proposta de aproximar as crianças da literatura pelo caminho da oralidade. Ampliar o repertório e as possibilidades de vivências literárias dos alunos valorizando também suas tradições é a nossa proposta para que a memória, as narrativas não se percam, mas permanecem presentes, marcadas em cada um de nós.

Referências

GALEANO, Eduardo. **O caçador de histórias**. Porto alegre, RS: L&PM, 2016.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL. 2004.

SIQUEIRA, Rejane Brandão; CARVALHO, Maria Cristina. Literatura e Cultura como convite aos professores. In: KRAMER, S; NUMES, M. F, CARVALHO. M.C., (Orgs.) **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**: Campinas, SP: Papiros,2013.



Pôster

O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM O GÊNERO POEMA EM SALA DE AULA

Isabela Vieira Lima⁸⁴

Aline Gabrielle Correia da Costa⁸⁵

Introdução

O presente artigo discorre acerca das experiências e reflexões obtidas da participação das autoras no projeto intitulado “Retratos do Cotidiano”, desenvolvido na Escola Municipal Itália Cautiero Franco (CAIC), localizada em Lavras/MG, no bairro Jardim Glória. Trabalhou-se com 2 (duas) turmas de 9º ano e 1 (uma) de 8º ano, ambas do Ensino Fundamental II. O projeto foi idealizado e elaborado no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e aconteceu por meio de uma unidade didática na qual foi definida a proposta de ensino e seus objetivos em relação ao aprofundamento das capacidades sensibilizadoras e poéticas dos alunos.

Discussão Teórica

Em princípio, após a leitura e discussão de textos e documentos oficiais como os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi possível perceber uma significativa diferença no trato do ensino literário no que tange à teoria proposta por esses documentos e a prática em sala de aula e assim, foi possível observar que são exíguos os trabalhos direcionados ao estudo da poesia e de forma geral, ao gênero poético. Em conformidade com Araújo (2012):

Muitas escolas têm esquecido a poesia, a começar nas séries iniciais, e principalmente no ensino fundamental e médio, provocando carência de leitura numa sociedade letrada e cada vez mais exigente no que se refere ao desempenho linguístico do falante. De modo geral, observamos

⁸⁴ Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: isabela.lima@letras.ufla.br

⁸⁵ Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: aline.costa@letras.ufla.br



resistência na escola em ler, interpretar, criar e recriar poemas.
(ARAÚJO, 2012, p. 3)

Dessa forma, observou-se ser de extrema importância considerar as potencialidades do estudo da poesia, seja pelo seu caráter subjetivo e sensível em relação à leitura do texto poético, o que proporciona o desenvolvimento de uma percepção mais intensa da realidade e leva à aproximação com a linguagem mais elaborada da literatura, incentivando à sensibilidade do autor e de seu interlocutor, bem como contribuindo para a formação linguística, social e humana do aluno. Portanto, percebe-se que o ensino do gênero poema age como uma estratégia didático-pedagógica eficiente para o desenvolvimento da leitura e da oralidade por parte do aluno, bem como a percepção de uma forma de se expressar através da escrita. Em relação a isso, o BNCC (2016) assegura que,

Destaca-se ainda, na proposta de letramento literário para essa etapa da escolaridade, a possibilidade de escrita de textos literários, que pode potencializar o interesse pela literatura. Quando criam poemas ou narrativas literárias, os estudantes reconhecem e passam conscientemente a usar recursos expressivos da linguagem, pensar a língua na sua dimensão estética e a compreender as funções da arte da linguagem, o que favorece a ampliação de sua visão de mundo. (BNCC, 2016, p. 23)

O ensino do gênero poético em sala de aula

Os PCN's (1998) sugerem que os textos tanto escritos como orais sejam trabalhados em conformidade com seus respectivos gêneros textuais, pois, dessa forma, seria possível desenvolver as competências linguísticas dos alunos e suas habilidades em leitura, escrita e oralidade concomitantemente à produção textual e à aquisição de procedimentos e de habilidades comunicativas da linguagem, levando em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos. Na mesma linha, para Bronckart (1999, p. 103) “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Nesse sentido, o ensino do gênero literário, ao abranger as diversas interpretações, leituras e sensações possíveis, permite que o aluno reflita e dialogue com os textos, percebendo a possibilidade de ser autor e expressar suas opiniões e pensamentos, ou seja, tal ensino atua como importante mediador entre o lado subjetivo do aluno e a perspectiva de autoria necessária por ele, ao aguçar a criatividade e suas habilidades de escrita que



muitas vezes mostram-se ocultas e que são pouco trabalhadas pelo ambiente escolar. Segundo Tavares (2010),

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos. Daí provém o prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensamente a consciência do leitor, desobrigando-o a manter-se nas amarras do cotidiano. (TAVARES, 2010, p. 4)

E, por conscientizar o leitor, faz desenvolver em diferentes níveis, o lado crítico e pensante do aluno em um contexto atual onde as tecnologias passam a ocupar significativamente os espaços sociais e são utilizadas, muitas vezes, de maneira mal intencionada ou com diferentes finalidades, demandando uma leitura crítica e detalhada dos textos compartilhados nesses meios e de estratégias de leitura diversificados que contribuem para a autonomia do aluno. Dessa forma, ele poderá também deixar visível suas posições ideológicas e exprimir os seus anseios. Segundo Ramalho (2014),

[...] a leitura de poemas amplia a sensibilidade e o gosto pela linguagem literária e a capacidade de refletir sobre o mundo, as relações humanas e a própria questão da identidade. E, se [...] o poema traz consigo expressivo potencial para ser força de resistência contra o lado obscuro das relações humanas (ou desumanas?) em nossos tempos. (RAMALHO, 2014, p. 339)

Portanto, considera-se imprescindível que o aluno esteja ao alcance dos textos literários e, principalmente, como está sendo tratada no presente artigo, da poesia, pois, esses textos estão vinculados como textos que constituem a sociedade e que, devem, não apenas constar nos currículos escolares, mas também ser contemplados e apreciados, porque colaboram na formação de um leitor crítico e criativo, passível de visualizar a realidade de outra maneira. Porém, infelizmente, o ensino do gênero poético e de literatura nas escolas tem se mostrado, muitas vezes, insuficiente e pouco abrangente ao que tange à sensibilidade do aluno ou à importância desse gênero para o desenvolvimento do indivíduo por ser considerado desnecessário ou mesmo, que foge ao ensino das práticas e dos domínios linguísticos, gerando certo preconceito contra a literatura, preconceito esse “que chega a todas as esferas da vida social, inclusive à escola, nutre no professor um certo desinteresse, e até mesmo um certo mal-estar ou culpa, por ocupar suas aulas com a leitura de textos poéticos”. (SILVA; JESUS, 2011, p. 25)



Nesse contexto, é importante pensar que não se aprende a escrever simplesmente escrevendo, mas refletindo criticamente sobre as escolhas feitas ao longo do processo de escrita, considerando a prática social em que o gênero textual circula. Discorrendo sobre esse ponto, Soares (2011) discute o fenômeno da escolarização da literatura, caracterizada como a determinação de uma leitura que se configura como tarefa escolar, uma tarefa, de modo implícito, que vem a ser avaliada para se verificar se a “obrigação” realmente foi concluída e não uma leitura deleite, que busca o prazer do aluno em ler.

Dessa maneira, não são trabalhadas a percepção de literalidade e dos recursos de expressão, e o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto para ser estudado, seja seu conteúdo, bem como coletando informações trazidas no texto. Assim, não é estranho encontrar poemas nos livros didáticos que são utilizados apenas para ilustrar exercícios de gramática e ortografia ou exercícios ligados à literatura que solicitam a transcrição de dados presentes nas obras.

Além disso, é visível observar que os poemas também caracterizam uma problemática no que tange ao diz respeito os livros didáticos, pois, os textos em sua maioria se encontram fragmentados. Essa fragmentação gera certa confusão nos alunos que esperam obter respostas em relação à narrativa que se encontra totalmente fora de contexto, assim, será construído um conceito inadequado de narrativa e de leitura literária.

Dessa maneira, é possível visualizar as diversas problemáticas envolvidas no ensino do gênero poético e na falta de estímulo dos professores em realizar esse trabalho, o que se torna preocupante, sendo que o trabalho com a leitura é capaz de transformar de maneira surpreendente as vidas desses alunos.

Após tais considerações, se torna possível compreender a escolha das autoras deste artigo em questão em trabalhar com esse gênero em sala de aula, o que, felizmente, contribuiu para a obtenção de resultados satisfatórios.

Metodologia

Dando ênfase ao projeto proposto, para a consecução das aulas expositivas, em um primeiro momento foi realizada uma sequência didática, pois assim seria possível realizar o planejamento necessário para trabalhar com os alunos o gênero poético de maneira sistematizada.



Desse modo, seriam tratadas as reflexões dos alunos ao longo do processo de aprendizagem do gênero de forma contextualizada, bem como as diferenças entre poema e poesia, suas características e suas diferentes intencionalidades nas situações sociais de comunicação.

Posteriormente, foi feita uma reflexão com os alunos sobre a importância no trato da poesia em suas vidas e para sua formação como leitores.

A partir daí, foram expostos aos alunos diferentes exemplos de poemas e dos diversos recursos utilizados para sensibilizar, convencer, fazer refletir e divertir através das palavras, provocando sentimentos e emoções nos leitores.

Logo após, na etapa de produção, houve a divisão dos grupos e dos temas que seriam tratados, como por exemplo, a tecnologia, sonhos, música, família, amizade, preconceito e outros; temas que estão diretamente relacionados ao cotidiano destes alunos. A seguir, apresentamos a análise das produções e as discussões realizadas.

Análise de Dados

Nesta análise, procuramos analisar os critérios levando em conta cada tema proposto a serem tratados no gênero poema. Por se tratar de temas diretamente ligados ao cotidiano dos alunos, no geral, constatamos que os alunos se mostraram muito proficientes no que concerne à escrita, uma vez que os textos se aproximam do que é próprio do gênero poema, apresentando características reconhecidas como pertinentes a esse gênero, como disposição em versos e estrofes, construção de rimas, busca de ritmo adequado, entre outros.

Além disso, numa breve análise do item “pessoalidade”, constatamos que são muito, ou quase totalmente frequente as marcas de autoria. Essa “pessoalidade” demonstrada nos textos advém muito provavelmente dos temas que foram propostos aos alunos, temas esses sempre presentes em seus cotidianos. É possível perceber na análise, que os alunos, na hora da escrita, apelam para seus conhecimentos de mundo na construção textual, e se sentiram livres para expressar sentimentos que antes não haviam sido confrontados.

Exemplo 1.



Sentimentos da Música

Tema: Música

*Num belo dia em casa
Estava escutando um som
Percebi que era diferente
Com uma energia
Que só a gente sente. (...)*

*Essa música me acalma
E renova minha vida
Ela me faz viajar
E eu podia me sentir
Como um avião no ar.*

Exemplo 2.

Som do amor

Tema: Música

*Os calos dos meus dedos
São as cicatrizes de uma paixão,
Marcas de uma amizade
Que me acompanha na solidão.*

*Seu doce som me acalma,
Suas curvas perfeitamente marcadas
Suas cordas bem alinhadas
Sou louco por você!*

Um amor que encontrei

*Me acompanha desde a infância
Meu amigo, minha paixão,
Meu incrível violão!*

Exemplo 3.

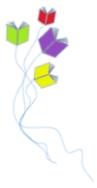
Meu dia

Tema: Tecnologia

*Acordar cedo com o despertar do celular,
Viajar nas mensagens que vem a chegar.
Ligo a TV em um jornal onde as notícias são paranormais.
Ligo o rádio e uma música vem a fluir
Como um avião que no céu vai subir (...)*

*Chego à escola, tem aula de português
Viajo nos livros, nos livres pensamentos que surgem e somem,
Lendo um livro me sinto contente
Como uma criança sorridente.*

*Termino a aula, o livro permanece em minha mente
E meus sentimentos sobre aquele livro mentem
faz com que eu não consiga parar de pensar
no dia agitado que eu não parei de viajar.*



*Assim termino meu dia
Com pensamentos nas nuvens e minha cabeça no colchão
Pensando no meu dia, tentando voltar pro chão.*

Exemplo 4.

Meus sonhos
*O meu sonho é acabar os estudos
E viajar pelo mundo,
Ir a vários lugares
E ter um conhecimento profundo.*

*Fazer o que eu quero na minha vida,
Com minha família
E arrumar um namorado
Ter uma casa e um carro*

*Mas antes fazer faculdade
E depois penso em ter filhos
Mas antes curtir minha vida
Com meus pais, irmãos e primos.*

Considerações Finais

A inicial pesquisa teórica sobre o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita com sala de aula enfatizou as contribuições que o gênero poema tem no que concerne o aperfeiçoamento de diversas habilidades linguísticas, tais como a leitura e a escrita. Não obstante, o gênero poema mostrou-se como um criador de percepção da forma de se expressar.

Dessa forma, é possível perceber a importância da apropriação do gênero poético e dos mais diversos gêneros textuais disponíveis por parte dos alunos, pois grande parte desses gêneros possibilita um trabalho não somente com as habilidades linguísticas, como também sociais e cidadãs que são de extrema importância e que muitas vezes são esquecidas e desvalorizadas dentro do contexto escolar. Em especial a poesia, mais que qualquer outra forma de expressão e comunicação, requer preparo de uma prática pedagógica eficiente, sendo que há diversos fatores da leitura que precisam ser levados em consideração para ser provocado o prazer pelo texto.



Com base na análise presente no corpo do trabalho, foi possível perceber como o gênero poema pode ser uma eficiente estratégia metodológica no contexto de sala de aula, além de possibilitar a inserção dos alunos na linguagem poética e na contação de histórias.

Referências

ARAÚJO, Aline Maria G. **O emprego da poesia na sala de aula: a leitura como meio de formação intelectual dos educandos do ensino fundamental.** Guarabira: UEPB, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão: Revista,** 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

RAMALHO, Christina Bielinski. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. **Revista da Anpoll**, p. 330-370, 2014.

SILVA, Eliseu Ferreira; JESUS, Wellington Gomes. Como e por que trabalhar com a poesia na sala de aula. **Revista Graduando**, n. 2, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária.** 2. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TAVARES, Diva Sueli Silva. Poesia na sala de aula: formando leitores. **CARPE DIEM: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX**, v. 8, n. 1, 2010.

VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. Poemas na escola: análise de textos de alunos. **Educação em Revista.** v. 26. n. 02. Belo Horizonte, p.65-88, 2010.



Pôster

O GÊNERO POEMA NO TRABALHO DE COMBATE AO BULLYING

Mirella Rosa Silveira⁸⁶

Alyne Afonso

Introdução

Muito se tem discutido, atualmente, acerca de questões sociais e de como elas podem e precisam ser trabalhadas no âmbito escolar. Desse modo, ao se tratar do ensino de Língua Portuguesa, pode-se considerar que as questões sociais podem ser exploradas a partir de uma perspectiva da transversalidade.

Nesse contexto, a discussão que se impõe é: Qual é o gênero textual mais adequado para o trabalho com um tema social selecionado? Neste trabalho, foi eleito o tema bullying para discussão em sala de aula, assim, foi escolhido o gênero poema, pela sua potencialidade de tornar o tema menos árido.

Para Martha (2000), que considera que a leitura e a interpretação de poemas tem representado recorrentemente uma dificuldade para alunos da Educação Básica e até para alunos do curso de Letras. Para a autora,

A dificuldade torna-se mais evidente quando, no contato com professores, se constata também o receio e a insegurança que eles demonstram ter em propor atividades com poesia na sala de aula, configurando-se, desse modo, o círculo vicioso, responsável pelo distanciamento entre os bancos escolares e o gênero. Assim, se indagássemos “quem tem medo da poesia na escola?”, acabaríamos concluindo que todos têm: o aluno, porque vê no poema barreiras intransponíveis, construídas por fenômenos como métrica, rimas, onomatopéias, aliterações, entre outros, transformados em instrumentos de tortura pela escola; o professor, porque também se aflige só em pensar em escansão, em metáfora (ou alegoria? ou metonímia? ou...?), angustiado porque não encontra saída para um bom desempenho com a poesia na sala de aula.

Nesse sentido, este trabalho apresenta os resultados de um projeto de intervenção, que foi realizado a partir de atividades realizadas pelo PIBID-Português em uma escola de Lavras, com quatro turmas de sexto ano, envolvendo atividades relacionadas ao gênero

⁸⁶ Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: mirella.silveira@letras.ufla.br



poema, que permite uma reflexão sobre um problema que é muito recorrente nas escolas em geral e que estava ocorrendo com frequência nessa escola em particular, que é o bullying.

O trabalho com gêneros em sala de aula

Os gêneros textuais são indispensáveis no processo de ensino e auxiliam na formação dos discentes. O estudo de textos em uma perspectiva contextualizada é fundamental para auxiliar o aprendizado de vários conteúdos e para formar o sujeito-autor, contribuindo para que ele perceba os diferentes usos que se podem fazer da linguagem.

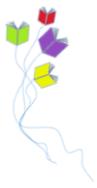
Segundo Marcuschi (2003, p. 1),

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Nesse contexto, pode-se fazer referência ao trabalho com o gênero poema, que ainda continua sendo pouco utilizado ou não devidamente explorado. Sendo assim, o trabalho com o gênero merece mais cuidado e uma atenção maior, considerando que ele pode ser contextualizado com o cotidiano dos alunos, o que leva a um estímulo e um interesse maior por parte dos alunos, além de ter outras maneiras para tratar determinado assunto, não apenas com a leitura tradicional e pragmática.

Zyngier (1996) considera que à medida em que os interesses do ensino de língua mudam do 'como dizer' para 'como significar', o processo ensino-aprendizagem não pode ficar restrito ao trabalho com os gêneros tradicionais, pois "conhecer uma língua não é somente saber lidar com cardápios, listas de lavanderia ou catálogos telefônicos, mas também saber lidar com romances, peças e sonetos".

Os textos poéticos podem favorecer a habilidade de significação, por serem intelectualmente estimulantes, uma vez que permitem ao leitor a criação de mundos antes desconhecidos. Ao construir o significado, o leitor reconstrói ou recria aquilo que acredita que o escritor está tentando comunicar.



Neste sentido, o leitor é um participante ativo de um ato de comunicação, se torna mais capaz de manipular a linguagem (forma/sentido) e isso contribui para uma melhor compreensão do uso da linguagem por outros meios de expressão, como a propaganda ou jornais, permitindo com que o indivíduo seja capaz de desmascarar as manipulações do mercado e de interesses políticos. (cf. ZYNGIER, 1996)

Além disso, a leitura de poemas estimula o aluno a pensar, exercitar e discutir questões diversas (sociais, políticas e filosóficas). Neste sentido, ela tem um papel fundamental na formação do indivíduo e deve, portanto, reencontrar o seu lugar na sala de aula.

Análise dos dados

Ao analisar as atividades realizadas na escola, pode-se perceber vários aspectos positivos em relação ao projeto realizado. Inicialmente, houve um estranhamento sobre o gênero poema, que não havia sido estudado, porém, após as oficinas foi possível realizar o trabalho sem grandes impedimentos.

Após a realização das oficinas, foi pedida a primeira produção, que serviu para analisar como os alunos estavam reagindo a proposta e obtivemos resultados positivos. A partir disso passou-se para a segunda fase do projeto, que contava com a realização de um concurso de poemas, que ao final seriam expostos em um livro. Isso despertou o interesse dos alunos, que escreveram muitos poemas e buscavam melhorá-los. Ao final a grande maioria dos poemas feitos foi exposta, principalmente pela qualidade e pelo grande esforço notado dos alunos. Os resultados foram os livrinhos chamados de “Reflexões poéticas” das três turmas de sexto ano. Um dos poemas é escrito da seguinte forma:

“Como o mundo me vê?
Acho que me veem como uma coisa ruim
Me criticam, e as vezes não me aceitam
Falam o tempo todo dessa minha diferença
Sou a última a ser escolhida
E sempre me excluem
Me perguntam se tenho amigos
Falo que sim, mas na verdade é não
Sou sozinha no mundo
E o mundo sozinho em mim.
Como o mundo me vê?”



Entre as principais questões positivas, destacam-se:

- Questionamentos sobre a organização do gênero poema por parte dos alunos;
- Apresentação de interesse pela leitura de poemas;
- Enfrentamento das atividades de produção de poemas por parte de muitos alunos;
- Capacidade de criatividade evidenciada;
- Trabalho com a subjetividade;
- Maior interesse dos alunos por questões ligadas ao bullying;
- Desmistificação da ideia de que o gênero poema é uma arte para pessoas com “dom” para a escrita.

Conclusão

Considerando todo o material obtido e a resposta positiva tanto para os bolsistas quanto para os alunos, pode-se dizer que a experiência foi muito proveitosa e um aprendizado significativa e, principalmente na questão de conseguir correlacionar matérias e questões sociais, que é muito importante, porém, uma atividade ainda pouco utilizada.

O gênero textual poema apresentou um gênero em potencial, pois conseguiu chamar a atenção dos alunos e despertar o interesse deles.

O tema escolhido por eles também foi muito relevante, considerando que estavam escrevendo sobre temáticas que estavam acontecendo no meio em que estão inseridos, o que também auxilia muito no interesse acerca da escrita e, conseqüentemente da leitura.

Outra questão observada também foi a criatividade por parte dos alunos, o que evidenciou os alunos tinham muito potencial para criar, mas que muitas vezes os moldes da educação não os permitem demonstrar isso de maneira adequada e que, a partir disso, eles vão perdendo ou se desvencilhando dessa capacidade criativa por não julgarem-na necessária.

Referências bibliográficas

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Leitura de poesia: um direito assegurado. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Língua Aplicada. Porto Alegre: 31 de agosto - 4 de setembro, 1998. In LEFFA, Vilson J. (Compilador). **TELA** (Textos em Língua Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.



MARCUSCHI, Luiz Antonio. A QUESTÃO DO SUPORTE DOS GÊNEROS TEXTUAIS (parte 2). **DLCV-Língua, Linguística & Literatura**, v. 1, n. 1, 2003.

ZYNGIER, Sonia. No "Playground" da Linguagem. In: **Contexturas 3**, SP: APLIESP, 1996, p. 11-19.



Pôster

MARCAS DEIXADAS PELA FRONTEIRA DE ASFALTO

Greicielle dos Santos⁸⁷

Introdução

A arte de contar e recontar histórias por meio da dramatização, além de aproximar os ouvintes, provoca sensações diferenciadas, principalmente, quando abordam situações que são vivenciadas ou presenciadas em uma sociedade; e para quem conta a história, a reflexão que é feita por cada palavra ou expressão que é utilizada, possibilita saberes de experiência que terão a oportunidade de guardar por toda sua vida.

Segundo, Jorge Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (pág.21). Em consonância com a Lei 10.639/032⁸⁸ que visa trazer um reconhecimento e valorização da população afrodescendente, a Literatura é um excelente viés para se tornar real aquilo que estava apenas no papel, desta forma, corrobora-se com a assertiva de Antônio Candido quando no ensaio intitulado “O Direito à Literatura” afirma que:

[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez, não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização [...]. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e a atuação deles. (CANDIDO, 2004, p.175).

Por acreditar que a literatura é capaz de trazer um equilíbrio social, é que foi apresentado a estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Bom Sucesso – MG o conto “A Fronteira de Asfalto” do escritor angolano José Luandino Vieira, possibilitando a todos que participaram da intervenção, refletir a respeito da

⁸⁷ Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil. E-mail: greicy-@oi.com.br

⁸⁸ A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.



violência contra o homem negro e as delimitações que são impostas pela sociedade - onde ser negro, indígena, pardo, branco, preto, amarelo, produz relações de conflito, das quais resultam formas de violência - no conto de Luandino Vieira são apresentados dois jovens, Marina e Ricardo, a história se passa em Angola e de forma exacerbada é imposto os locais, horários, tratamentos e mesmo o tipo de relacionamento que eles devem estabelecer, sendo que uma fronteira de asfalto demarca esta imposição.

Por se tratar de uma narrativa curta o narrador é imprescindível para orientar o leitor no tempo e espaço que a trama se desenvolve, essa eloquência é uma característica dessas narrativas, no livro *Leitura Literária na Escola – Reflexões e propostas na perspectiva do letramento*, Fernando Teixeira e Marcela Coladello explicitam que:

[...] As narrativas curtas exibem um conflito bem definido, centrado basicamente em apenas um núcleo de personagens. Não envolvem desdobramentos em núcleos coadjuvantes, dada a objetividade e a postura – quase sempre sem rodeios – do narrador. [...] fascinando o leitor com a eloquência de seu relato. (LUIZ, FERRO, 2011, p.129-130).

Foi a partir do conflito bem definido e da voz marcante do narrador no conto “A Fronteira de Asfalto”, além dos aspectos sociais que aproximam a história de Marina e Ricardo de tantos brasileiros, mineiros e bonsucessenses, que a proposta de contar e recontar a história surgiu; pois estas linhas imaginárias existentes, principalmente, para a população negra e periférica - e que trazem essas delimitações de quais lugares devem ser frequentados, em quais horários eles podem circular sem serem parados por policiais ou barrados por seguranças, ou até mesmo qual colocação no mercado de trabalho eles podem ansiar sem terem a preocupação de serem julgados menos capazes, devido à cor de sua pele - linhas estas que ao serem ultrapassadas trazem consequências sérias para uma parcela da sociedade que é vista e tratada como marginalizada, mas elas acabam sendo silenciadas por uma “democracia racial”; e este silêncio traz o perigo de uma única história, evitando assim uma reflexão e mudança de atitude diante das questões apresentadas a cima, mas ao possibilitar contato com outra literatura estamos propiciando outros olhares.

Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que as pessoas como eu podiam existir na literatura. Então



o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são (ADICHIE, 2009).

Mas ao pensar em contação de histórias, logo se remete aos “contos de fadas” e os “contos maravilhosos” que perpassam toda a infância, com as suas belas introduções de Era uma vez e seus finais Felizes para sempre; mesmo que Charles Perrault propicie um distanciamento do modelo tradicional e não visa exaltar o mocinho ao fim da narrativa, e isto acontece “[...] em razão do contexto histórico social em que se insere [...]” (LUIZ; FERRO, 2011, p. 125) a representação estereotipada dos personagens segue uma estruturação eurocêntrica; possibilitando a uma parcela dos leitores não se verem representados na história, a ponto de não se sentirem parte do objeto em estudo; e ao incitar a leitura do conto de um escritor africano, rompemos desta forma ao condicionamento que foi imposto por séculos em uma tentativa de minimizar aos povos africanos de que não seria possível produção intelectual.

Nossos padrões de beleza, felicidade, moral, justiça; nosso modo de pensar e agir, dentre tantos outros aspectos, ainda têm como principal parâmetro o ponto de vista eurocêntrico. Esse predomínio impacta nossa concepção de mundo, os ideais que estabelecemos nossas condutas, o modo como educamos as crianças e os adolescentes, como nos relacionados cotidianamente com o outro. (MAYER; ALMEIDA, 2014, p. 333).

Em vários momentos foi possível ler e reler durante o artigo que a intervenção com os estudantes do 1º ano do ensino médio se deu em contar e recontar a história, e isto, foi devido à forma que foi desenvolvido o projeto. Como os estudantes não tinham conhecimento de quem era José Luandino Vieira, além de ter sido o primeiro contato deles com umas das literaturas africanas; foi realizada uma apresentação prévia de quem era o escritor responsável pelo conto que eles iriam ter contato e de forma sucinta a pontuação do que seria possível esperar durante a leitura; após este conhecimento prévio que se fez necessário para que eles se situassem do que viria a partir de então, foi entregue a cada um a cópia do conto “A Fronteira de Asfalto”, tendo como primeiro objetivo contar a história a eles para que percebessem o quão essencial a voz do narrador era, e partir de uma ênfase nas entonações, gestos e olhares tiveram a primeira experiência como



contadores, através da leitura compartilhada e voluntária, dando sequência à intervenção.

Para que eles refletissem sobre a responsabilidade que teriam em contar a história para outras pessoas, já que iriam ter essa oportunidade em um evento realizado pela escola nominado “A arte transformando vidas” e que tinha por objetivo a comemoração do dia 20 de Novembro – Dia da Consciência Negra - data esta que é uma vitória do Movimento Negro; levantamos uma discussão após as leituras, pontuando o quão relevante era apresentar o conto do escritor angolano José Luandino Vieira e que traz aspectos sociais que se aproximam de nosso cotidiano para outros estudantes, professores e familiares convidados a participarem do evento.

Abaixo relacionamos o esquema e tabela com os resultados apresentados pelos estudantes do 1º ano durante a conversa. O modelo de planejamento pedagógico seguido foi do livro Literatura Afro-Brasileira – Abordagens na sala de aula sob a coordenação de Eduardo de Assis Duarte, o qual analisa os seguintes elementos da narrativa:

Narrador: “voz” que conta a estória e conduz o leitor.

Personagens: seres vivos (humanos ou não) que desenvolvem as ações do enredo a partir de suas características físicas e psicológicas.

Enredo: sucessão de ações que compõem a trama (ou estória).

Espaço: lugar onde se dão as ações.

Tempo: momento em que aconteceu(m) a(s) ação (ões).

Ponto de vista: perspectiva, visão de mundo.

Clímax: momento mais importante do enredo, no qual se resolve o conflito.

Desenlace: momento que sucede o clímax, ponto final do enredo.

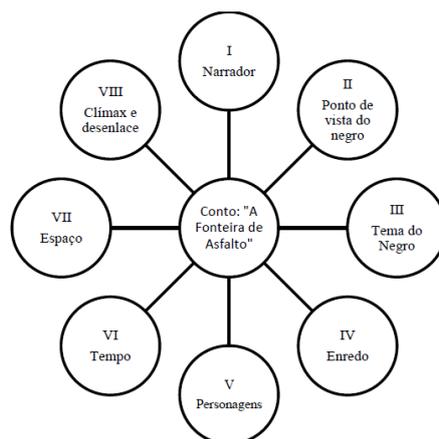


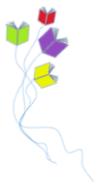
Figura 01: Esquema de elementos presentes na narrativa. (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2014, pág.121).

Esta análise se deu para que eles tivessem um crescimento mais amplo e profundo do texto, propiciando a eles modos de se conscientizarem e refletirem criticamente a fim de desenvolverem suas próprias argumentações e opiniões sobre a narrativa que leram.

Texto:	A Fronteira de Asfalto
Autor:	José Luandino Vieira
Narrador:	Onisciente, eloquente.
Ponto de vista do negro:	Posição inferior.
Tema do negro:	Delimitação imposta, fronteira de asfalto.
Enredo:	Amizade, adolescência, família, sociedade, julgamentos, limites impostos no tipo de relacionamento que deveriam ter.
Personagens e suas características físicas e	Percebem que há algo que os difere, mas nunca tocam no assunto, pois estas diferenças não atrapalham a amizade que existe entre os dois.
Tempo:	Angola.
	Quando resolvem falar do porquê não permanecerem com o mesmo tipo de relacionamento que tinham desde crianças, influenciados pela família e sociedade, ultrapassando a fronteira que foi imposta a eles, o resultado é trágico.

Figura 02: Quadro com respostas apresentadas durante intervenção. Arquivo pessoal.

Após a análise do conto “A Fronteira de Asfalto”, verificamos que o texto possibilitou uma conscientização do tema que estava sendo abordado no viés sociológico e antropológico. Os estudantes estavam preparados para recontar a história por meio da dramatização, pois como relatado no início deste trabalho, a arte de contar e recontar dispondo dos meios cênicos proporciona experiências que tocam tanto ao interlocutor



quanto a quem está ouvindo; mas por se tratar de uma narrativa literária nos propusemos a manter os mais fiéis possíveis à história original, algumas adaptações foram realizadas para que todos os interessados pudessem participar.

Como foi uma construção em conjunto para ser apresentada no dia do evento “A arte transformando vidas”, mantivemos a voz do narrador, voz esta que foi dividida por quatro estudantes responsáveis por trazer todo o envolvimento presente no conto de Luandino; os outros estudantes trouxeram para o centro da quadra as encenações que durante a leitura na primeira etapa da intervenção se fez em nosso imaginário, mas diante da contação de história que estavam realizando, a cada palavra, gesto e olhar dos narradores, suas vozes ganhavam movimentos e conseqüentemente, o olhar atento do público, inclusive a do clímax e desenlace da narrativa; que após ser encenada, trouxe a todos os presentes um silêncio geral.

Silêncio que pode ser identificado como uma negação do público, por não se sentirem representados pelo enredo do conto “A Fronteira de Asfalto”, o que não é de se surpreender, pois fala muito sobre uma construção social que de forma categórica afirma não existir racismo no Brasil, mesmo diante de uma estatística⁸⁹ em que aparece como sendo o país onde mais se mata no mundo e mais da metade dos homicídios tem como alvo jovens entre 15 e 29 anos, destes 77% são negros e suas mortes estão associadas ao preconceito dos estereótipos marginalizados que são ligados a estes jovens e aos territórios das favelas e das periferias. Mas ainda podemos analisar este silêncio que se deu após a dramatização, como um intervalo para “digerir” o que presenciaram, justamente, por se verem nos personagens, e quando digo personagens não me refiro apenas a Marina e Ricardo, que foram impedidos de manterem uma amizade vinda desde a infância, demarcando esta imposição pela fronteira de asfalto; também refiro esta “identificação”, com os personagens da história que impuseram esta separação, seja pelos olhares, falas ou conselhos velados.

Ponderamos durante o período da intervenção, que além de contar e recontar a literatura em suas histórias, propiciando experiências que foram relatadas pelos estudantes participantes tanto nas etapas iniciais, estabelecendo o primeiro contato com uma literatura que possibilitava uma aproximação com envolvidos no projeto, seja por

⁸⁹ Dentre as várias pesquisas que apontam os dados apresentados, indicamos a leitura de Anistia Internacional Brasil. Disponível em: <<https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegro vivo/>> 17 nov. 2016



vivenciarem ou presenciarem histórias como de Marina e Ricardo; como na etapa final, em que estes mesmos estudantes que se sentiram comovidos ao ouvirem a história, teriam a oportunidade de trazer uma reflexão e tocar muitos dos ali presentes no dia do evento por meio da dramatização do conto “A Fronteira de Asfalto”; refletimos também que a literatura pode sim atuar como forma indispensável de humanização, e tendo como ação afirmativa a criação da lei que visa trazer a valorização da cultura Afro-Brasileira, Indígena e Africana como aliada para a formação de uma sociedade que rejeite a qualquer atitude que tem por objetivo inferiorizar nossos semelhantes, meu outro eu.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma única história**. Disponível em: <http://dvd.ted.com/p-730-chimamanda-adichie-the-danger-of-a-single-st.aspx>. 20 jan 2017.

ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. **Jovem Negro Vivo**. Disponível em: <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, 2002.

CANDIDO, A. O Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

DUARTE, E. A. **Literatura afro-brasileira: Abordagens na sala de aula**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

SILVA, C. **Africanidades e Relações Raciais: Insumos para Políticas Públicas na área do Livro, Leitura e Bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmeiras, 2014.

SILVA, P. B. G. **Diretrizes Curriculares Nacionais pra a Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

VIEIRA, J. L. A fronteira de asfalto; Faustino. In: **A cidade e a infância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 37-44; 79-8



Pôster

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raquel Domingos Alves⁹⁰

Introdução

Este trabalho se dedica a dissertar acerca do Projeto Identidade, desenvolvido em uma turma composta por crianças de quatro a seis anos de idade⁹¹, matriculadas na educação infantil municipal, na cidade de Campinas. À luz da psicologia sócio histórica, postulada por Vigotski, de autores (BIGNOTTO; COELHO; FARIA) que se dedicam a investigar os efeitos positivos da literatura no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças e dos pressupostos de Cuche acerca da construção da identidade, buscou-se, na convivência diária, proporcionar-lhes uma aprendizagem prazerosa e lúdica.

De acordo com as indicações constantes nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (2013), o trabalho desenvolvido com as crianças precisa estar intimamente comprometido com o direito a uma infância íntegra, que envolve, dentre outras características, abundante contação de histórias, oportunizar formas de expressão diversificadas e a construção de projetos de maneira coletiva.

Por projeto, entende-se

(...) aquele trabalho em que a escolha do objeto de estudo irá partir da realidade em que o grupo de bebês e crianças pequenas está inserido, aquilo que irá despertar a curiosidade, a vontade de investigar, de conhecer mais profundamente, de olhar, de sentir, de experimentar o entorno. Implica também, na flexibilidade dos profissionais que estão à frente de cada turma, pois não será possível mais pautar-se nos modelos de planejamentos prescritivos, mas sim, em adotar práticas narrativas de situações coletivas do cotidiano nas quais sente-se, presente-se, lê-se, intuí-se, constata-se que há um interesse cognoscente, fios e pistas são levantados como horizontes de possibilidades das tessituras do cotidiano. (CAMPINAS, 2013, p. 19)

⁹⁰ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: raqeldalves@msn.com

⁹¹ Crianças que completaram seis anos no segundo semestre e que foram inseridas no Ensino Fundamental no ano seguinte.



Deste modo, faz-se necessário o olhar atento do professor frente aos interesses que emergem do grupo, bem como daquilo que se lhe mostra atrativo, repudiando práticas mecânicas e repetitivas, desprovidas de sentido. Ressalta-se, porém, que não se trata de adotar ações pautadas no improviso, mas de - embora haja a prática de planejar tais ações minuciosamente - assumir uma postura flexível que admite o imprevisto.

Frente a isso, o Projeto Identidade foi concebido a partir da observação e da escuta cuidadosa da turma, tanto na roda de conversa quanto nos variados momentos da rotina e teve por objetivo o reconhecimento e a valorização de si como um ser único, com características próprias, e o respeito ao próximo, em sua diferença e subjetividade.

Relevância do tema

Cuche (2002, p. 182) aponta que “a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato” de modo que não existe em si mesma e sempre assume o outro como referência. Isso significa que a identidade e a alteridade são conectadas e dialogam continuamente.

Segundo este autor, a identificação tanto pode atuar como afirmação quanto imposição de identidade, uma vez que a identidade é permanentemente um acordo entre a auto-identidade (como a pessoa se define) e a hetero-identidade (definida por outrem). A hetero-identidade, uma vez que está impregnada com o olhar do outro a meu respeito, pode resultar em identificações contraditórias, que não condizem com o modo como eu me vejo. A auto-identidade será mais significativa ou, exercerá maior influência que a hetero-identidade, segundo o lugar que o indivíduo ocupa nas relações de poder.

Isso ocorre em consequência de os grupos minoritários serem submetidos à soberania velada dos grupos majoritários, que são responsáveis por sua estigmatização. Não raro, tais estigmas podem causar uma identidade negativa nos membros dos grupos minoritários, que assumem para si somente uma diferença negativa. “Também pode-se ver o desenvolvimento entre eles dos fenômenos de desprezo por si mesmos” (CUCHE, 2002, p. 184), e a vergonha por serem diferentes da maioria resultará na busca por apagar as marcas visíveis de tais diferenças.

Para Cuche (2002), essa situação pode ser transformada por meio da imposição de uma representação favorável de si, embora reconheça não se tratar de algo simples,



uma vez que não são todos os grupos que desfrutam do poder de identificação de forma semelhante, pois tal poder “depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos”. (p. 186)

Diante do exposto, ressalta-se a importância de se trabalhar com o tema identidade com crianças pequenas, para que desenvolvam uma aceitação positiva de si e não se sintam inferiorizados em decorrência de seu modo peculiar de ser, agir, pensar, falar, comer, gostar.

Das razões do projeto identidade

Durante a realização das atividades pertinentes à rotina diária, observaram-se sinais de insatisfação por parte de algumas crianças, diante da reprovação de alguns colegas em relação às suas ações e opiniões. Elas não se sentiam seguras em desenhar na lousa, por exemplo, porque alguns colegas diziam que estava feio ou inadequado – “Você não sabe desenhar”; “Não é assim que se faz!” – o que as levavam buscar apoio na professora, como mediadora dos conflitos. Nestes momentos, eu conversava com os envolvidos e procurava promover o diálogo entre as partes, retomando pontos dos nossos combinados, no que tange ao respeito aos colegas.

No entanto, a situação ora resolvida, se repetia em outros momentos. Fazia-se necessário encontrar formas de encorajá-los e fortalecê-los para que pudessem assumir uma postura tranquila frente a sua maneira singular de desenvolver as atividades.

Foram observadas também manifestações de modos de pensar que não condizem com o desejo de construir coletivamente, desde cedo, uma sociedade mais justa e igualitária, que considere os mesmos direitos para todos, sem distinção. Em uma ocasião, por exemplo, um menino se recusou a dividir o brinquedo com a colega porque este era azul e em outras, observou-se que o lápis cor de rosa não era usado pelos meninos para colorir, porque “é cor de menina”.

Como, então, abordar essas questões na Educação Infantil de maneira prazerosa, de modo que promova aprendizagem efetiva e significativa? Como promover reflexões acerca dos preconceitos e estigmas em crianças tão pequenas? Para Coelho (2000), a linguagem literária destinada às crianças é a melhor maneira de contribuir com suas capacidades intrínsecas e nos diversos estágios porque passam até chegarem à fase adulta.



[A linguagem literária] é a linguagem da representação, linguagem imagística que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indizível), através de comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc. Desde o início dos tempos históricos, ela tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade de percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva (a que preside ao desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato, característico da mente culta). (COELHO, 2000, p.43, *itálicos da autora*)

A relação do projeto com a literatura e os resultados obtidos

No primeiro momento realizei uma pesquisa na biblioteca da escola, a fim de levantar e selecionar as obras disponíveis que se mostravam pertinentes ao tema e fiz a leitura solitária e prazerosa, uma vez que

O professor, para elaborar seu trabalho com a leitura de livros para as crianças, precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda na sua utilização em sala de aula. Em seguida, virá a leitura analítica, reflexiva, avaliativa (...). (FARIA, 2010, p. 14)

Para Baudelot, Chartier e Detrez apud FARIA (2010), o leitor se relaciona com o livro de forma afetiva quando ocorre identificação com o enredo, as personagens e o assunto tratado, de modo que tal identificação se constitui em consolidar sua individualidade por meio do livro, elaborando pareceres éticos acerca de acontecimentos ou personagens.

Neste sentido, Bignotto (2012) narra como reagiu a alguns trechos das obras de Monteiro Lobato, ainda na infância. Além de estabelecer uma identificação, pelo fato de vivenciar situações muito semelhantes àquelas que o autor descreve por meio das suas personagens, sentimentos como raiva e empatia são nela suscitados. A autora, ao descrever uma passagem em que a Emília passa a insultar tia Nastácia por não ter o seu desejo atendido, afirma:

Eu fiquei brava com Emília, queria participar da briga e defender tia Nastácia. Não havia pessoas negras na minha família, mas tia Nastácia era como se fosse minha tia, e eu me senti ofendida, os xingamentos pareciam dirigidos a mim. Achei que Emília tinha sido cruel, injusta e preconceituosa com tia Nastácia. Passei a entender melhor uma série de conflitos que me eram, até então, misteriosos, e que envolviam machismo, racismo, corrupção, entre outros problemas tematizados por Lobato. (BIGNOTTO, 2012, p. 10)



Assim, após as leituras prévias, as histórias foram contadas às crianças em dias alternados, de acordo com o planejamento, e um debate promovido em seguida, de modo que todos podiam expressar suas ideias a respeito. A minha intervenção ocorria sempre que necessário, a fim de instigá-los à reflexão.

Numa sala tão seleta, a identificação com as histórias ocorreu de maneira rica e intensa e, paulatinamente, o socorro que dantes provinha da mediação, passou a emergir nas crianças, manifestado na forma de fala egocêntrica (VIGOTSKI, 2007, p. 11). Segundo este autor, a maior transformação na habilidade das crianças para utilizar a linguagem como recurso na resolução de problemas, é quando elas deixam de utilizar a fala socializada, que tem como alvo um adulto e esta é internalizada, buscando a solução em si mesmas. Para ele, “a atividade simbólica [possui] uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”.

A despeito do sucesso obtido com todas as histórias, uma delas se destacou e as palavras constantes no início de cada frase tornaram-se um bordão na sala, sendo utilizado sempre que as crianças se viam em meio a algum desconforto no decorrer da rotina. Com o título “Tudo bem ser diferente”, esta adorável história, escrita por Todd Parr, aborda as diferenças com frases que se referem às características de cada personagem (“tudo bem ter uma cor diferente”; tudo bem ter um dente a menos”), acompanhadas de ilustrações coloridas e divertidas.

Quando o ajudante do dia se dirigia à lousa para desenhar o esquema corporal, o tempo, entre outras atividades, por exemplo, e os amigos lhe dirigiam críticas negativas, ao invés de se incomodarem, passaram a dizer: “tudo bem desenhar assim, né (sic) professora!”, e completavam dizendo que cada um faz de um jeito. Segundo Vigotski (2007), ao falar em concomitância as suas ações, a criança elabora um planejamento das suas ações vindouras, que lhe permite criar estratégias diversas na resolução de problemas, que vão além daquilo que se apresenta diante dos seus olhos.

Primeiro, as crianças têm o ímpeto de agir e a fala sucede suas ações. Depois, a fala passa a antecipar suas ações, momento que emerge a função planejadora da fala, que adquire a incumbência de comandar, conduzir e determinar o percurso das suas ações. Ao dizerem: “Tudo bem desenhar do meu jeito”, embora buscando apoio visual na



professora, elas falavam consigo mesmas, como forma de convencimento e/ou fortalecimento da sua nova maneira de lidar com as situações que se apresentavam. Em suma,

(...) a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. (VIGOTSKI, 2007, p. 17-18)

Atividades diversificadas desenvolvidas

Além dos valiosos momentos de debate, para cada história foram planejadas atividades diversificadas relacionadas com o enredo, contemplando as múltiplas linguagens, que se constituem nas

Diferentes manifestações expressivas presentes nas dimensões artísticas e culturais, vivenciadas, produzidas, criadas e recriadas por bebês, crianças pequenas (...) que se manifestam no desenho, pintura, literatura, música, (...) movimentos, entre tantas outras possibilidades, constituindo sentidos e significados para todos os envolvidos. (CAMPINAS, 2013, p. 21)

O trabalho com a história “Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?”, de Sandra Branco, envolveu a apresentação do documento de impressão plantar, que se configura em nossa primeira identidade ao nascermos. Posteriormente, o pé de cada criança foi pintado com tinta guache branca, carimbado e exposto no varal de atividades, favorecendo a desconstrução de pré-conceitos em relação aos “modos de ser” ou às características atribuídas pelo senso comum a meninos e meninas.

Uma pesquisa da história do nome também foi enviada às famílias, que posteriormente foi compartilhada com todos os colegas na roda de conversa. Concomitantemente, foi proposta a música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho, que se revelou muito pertinente ao momento.

Os demais títulos trabalhados – “Pedro e Tina: uma amizade muito especial”, de Stephen Michael King; “Eu não sou como os outros”, de Janik Coat; “Peppa”, de Silvana Rando; entre outros – também contribuíram significativamente com os objetivos do projeto, de modo que foi possível abordar a aceitação do próprio sujeito em relação a suas peculiaridades, bem como perceber e aceitar os colegas em sua diferença e subjetividade.



Após ser apresentada às crianças na caixa surpresa, a trena foi utilizada para medi-las e as marcas da altura de cada uma, feitas no papel manilha, ficaram expostas em uma das paredes da sala. Foi feita ainda a colagem criativa do barbante com a medida da estatura.

Também produziram o autorretrato com giz de cera, cuja marca utilizada oferece doze cores de tons de pele, além de pintura criativa a partir do carimbo da mão.

Diante de todo o exposto, evidencia-se a necessidade da abordagem do tema identidade na educação infantil e os resultados favoráveis no desenvolvimento das crianças, bem como a contribuição fundamental da literatura em todo o processo.

Referências

BIGNOTTO, C. O que os jovens gostam de ler geralmente não é aquilo que a escola espera que eles leiam. In: **Presença Pedagógica**, v. 18, n. 105, maio/jun. 2012.

BRANCO, S. **Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?** São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil:** um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP, 2013.

COELHO, N. N. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. (2ª edição) Bauru: EDUSC, 2002.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010.

PARR, T. **Tudo bem ser diferente.** Tradução de Marcelo Bueno. São Paulo: Panda Books, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Comunicação Oral

LETRAMENTO LITERÁRIO E MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Jeniffer Aparecida Pereira da Silva⁹²

Mauriceia Silva de Paula Vieira⁹³

Introdução

A expansão da tecnologia possibilitou não só o desenvolvimento das formas de comunicação, mas também a construção de novos significados para os termos de letramento. O letramento literário é uma das ramificações dos multiletramentos presentes na atualidade e geram inúmeras discussões no âmbito escolar, questões como “O que é literatura?” “O que uma obra deve apresentar para ser considerada literária?”, “O que abordar e quando iniciar o letramento literário na escola?”, essas questões geram pesquisas e debates e a partir delas são construídas teorias.

Neste trabalho será apresentada uma pesquisa teórica sobre o letramento literário e a multimodalidade e posteriormente uma análise de alguns trechos da história “A bruxinha Atrapalhada” da autora Eva Furnari. A pesquisa tem como intuito aliar a possibilidade de articulação de linguagens em histórias infantis demonstrando possibilidades de análise e a importância dessa junção de semioses.

A literatura e o letramento literário: Vamos ler?

O termo letramento, compreendido como o desenvolvimento habilidades que possibilitam aos sujeitos ler e escrever, de forma adequada e eficiente, nos diferentes contextos comunicativos se expandiu, ao longo dos anos, devido a uma série de mudanças culturais, sociais, econômicas e tecnológicas presentes na sociedade contemporânea. O resultado dessa expansão reverbera-se na ampliação do conceito de letramento, tratado, agora, no plural, e no processo de especificação do termo, resultando em letramento

⁹² Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: jeniffermaps@gmail.com

⁹³ Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: mauriceia@dch.ufla.br



digital, letramento multimodal, letramento literário etc. A discussão empreendida neste trabalho limita-se ao letramento literário e em sua relação com a multimodalidade.

Em relação ao letramento literário, Souza e Cosson (2011) discutem que,

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular (Souza; Cosson, 2011, p.102).

Essa singularidade se justifica, uma vez que o letramento literário pode ser compreendido como o “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (COSSON, 2006). Para Souza e Cosson (2011) a literatura pode ser compreendida como uma linguagem que ocupa um lugar único em relação à língua, pois é a partir do trabalho com a linguagem que a literatura se transforma como uma ferramenta de construção de ideias e sentimentos, de modo a “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17 citado por SOUZA e COSSON, 2011).

Portolomeos (2016), ao tratar sobre a relação entre literatura e a formação do sujeito afirma que a importância da literatura na formação plena do indivíduo justifica-se uma vez que o sujeito é constituído igualmente de razão e emoção. Para Antônio Candido, a literatura atua no processo de humanização do homem, desempenhando um papel formador, ao possibilitar “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”. (CANDIDO, 1989, p. 117).

Dessa forma, o letramento literário, além de possibilitar uma participação mais efetiva do sujeito na cultura, permite a fruição de uma experiência estética e artística. Quando as crianças têm contato com a leitura por uma perspectiva mais estética, se deparam também, com novas condições interpretativas e de imaginação desenvolvendo assim, novas habilidades de leitura e escrita. Cosson (2014) confirma que,

“O letramento literário não é uma conquista de uma determinada habilidade, ‘o ler literatura’, mas sim uma interação permanente que se



constrói ao longo da vida, ou seja, em cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos nossa relação com o universo literário”. (COSSON, 2014 *apud* FRAMBACH; ANDRADE, 2016, p. 121).

É relevante perceber, a partir da citação de Cosson (2014), que o letramento literário pode ser considerado como um processo fluido que vai se desenvolvendo ao longo da experiência humana, a partir das interações que são estabelecidas entre leitores e autores, mediadas pelo texto literário.

Ao abordar sobre letramento literário uma discussão que perpassa a temática diz respeito sobre os modos de ler literatura no espaço escolar e se o aluno pode ter uma experiência literária diante da escolarização da literatura. Lajolo e Zilberman (2003) ponderam que as histórias infantis estão presentes em toda a sociedade, seja como oral, seja de forma escrita. E sendo assim, o âmbito escolar é um ambiente propício para o desenvolvimento das questões estéticas de cunho literário de forma que o aluno tenha oportunidade de ler e discutir esses aspectos.

Corroborando o exposto, Frambach e Andrade (2016) advogam que, o trabalho com a leitura literária na escola precisa ser fortalecido e ampliado, uma vez que este é um espaço privilegiado e, muitas vezes, o único, para que os alunos interajam com textos literários. (FRAMBACH; ANDRADE, 2016, p. 105)

Ao discutir sobre a literatura envereda-se por um viés muito sensível da perspectiva escolar, pois a literatura é sem dúvida um dos mais controversos aspectos do ensino. O que ensinar? Como abordar? São questões, indiscutivelmente, presentes nos debates entre professores. Por esse e outros motivos que o professor de literatura possui papel fundamental na construção do letramento literário na vida do aluno.

A multimodalidade como ponto central no letramento literário: a articulação entre várias semioses

Se, há algum tempo atrás, os livros de literatura infantil se restringiam a longos textos em prosa, na atualidade eles foram moldados de acordo com os avanços tecnológicos: sons, cores, títulos, fontes das letras, desenhos transformaram-se em aliados no letramento literário no âmbito escolar. Dionísio (2005) apresenta,



Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONÍSIO, 2005 p. 119).

Na citação acima, a autora não só apresenta a importância de o aluno ter contato com diferentes articulações de linguagem, mas também de produzirem textos que englobem essas semioses. Para entrelaçar a discussão sobre a multimodalidade e o letramento literário, é importante pensar como esses dois seguimentos são relevantes na construção de um leitor crítico. O aluno que tem contato com histórias que privilegiem as imagens terá mais facilidade em certos pontos de compreender outros textos multimodais, ou seja, além de obter o letramento literário abrangerá mais espaços em sua formação como leitores.

Os livros de histórias infantis integram várias linguagens. Imagens e textos produzem efeitos de sentido que não se restringem à mera ilustração, e proporcionam diversas oportunidades de interpretação para os alunos. Conforme Dionísio (2005) afirma: “Aspectos verbais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência, afeta a unidade global do texto” (DIONÍSIO, 2005 p. 122).

Para Dionísio (2005), a integração entre as várias linguagens presentes em um texto é fundamental para o sentido global e a falta de um desses elementos pode prejudicar a interpretação final de uma história. Assim, nos textos literários em que há a presença de várias semioses, é importante desenvolver nos aprendizes o letramento multimodal, como uma interface importante do letramento literário.

Na direção desse entendimento, Catto (2013, p.3) defende que “dentre os saberes do letramento multimodal apontados, um deles revela a essência desse processo: compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos”. Assim, Catto (2013) reforça a necessidade que o aluno não só compreenda a relevância das várias linguagens presentes em um texto, mas que também produza a combinação de diferentes elementos semióticos.

Partindo dessa importância, é possível perceber que a multimodalidade possui papel fundamental na construção de significados de uma história infantil que articula linguagens. Para exemplificar tais questões, apresenta-se a análise de textos presentes na obra “A bruxinha Atrapalhada” de Eva Furnari. Busca-se refletir sobre a importância do



letramento literário em articulação com o letramento multimodal, com intuito de demonstrar a importância que o professor pode ter como mediador no processo de formação de leitores, sobretudo, pelo viés da leitura literária.

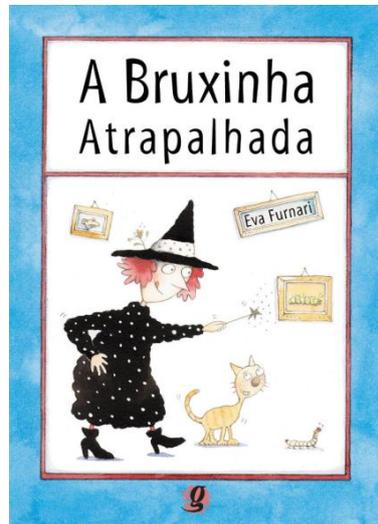


Figura 1 – Capa do Livro “A Bruxinha Atrapalhada”

Para iniciar a discussão sobre essa obra é necessário abordar a relevância do professor como mediador para que os alunos compreendam a história e suas características. Em um primeiro contexto é importante demonstrar a relação título e história. O título “A Bruxinha Atrapalhada” pode provocar uma primeira discussão com os alunos sobre os sentidos que ele proporciona. Neste livro, especificamente, é importante levantar questionamentos aos alunos sobre o título, pois de acordo com a leitura do livro, eles podem compreender a relação que se estabelece entre título e texto.

A “Bruxinha Atrapalhada” é composta de linguagem verbal e linguagem não verbal como será apresentado mais adiante, ou seja, a articulação de linguagens está presente de forma significativa. A multimodalidade, sendo assim, aparece de forma contextualizada e proporciona possibilidades de diálogos interativos em sala de aula, como é possível constatar na história a seguir,

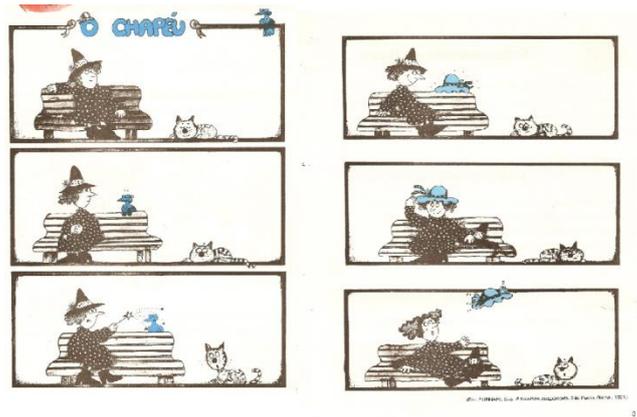


Figura 2 – “O Chapéu”, Eva Furnari

A história intitulada “O chapéu” constitui-se como uma narrativa em que há a junção de linguagens. O título é o único elemento que explora a linguagem verbal. A cor azul, presente no título combina com o pássaro que pousa no banco próximo à bruxinha. Imediatamente, a bruxinha transforma-o em um chapéu azul e o coloca sobre a cabeça. Nessa leitura, o aluno pode perceber a comicidade e compreender o título da obra, ao perceber que “a bruxinha atrapalhada”, ao utilizar seus poderes e transformar o pássaro em um chapéu surpreende-se com um efeito inesperado, que pode ter sido provocado pelo vento ou por um feitiço mal feito. Essas questões podem estimular a criatividade dos alunos e gerar discussões e possibilidades de novas leituras, por exemplo, as expressões faciais da bruxinha atrapalhada e do gato entram em cena na discussão com os alunos. Nos primeiros quadinhos é possível notar como as expressões faciais vão se modificando a medida que os fatos vão ocorrendo. Se, o gato fica espantado ao compreender as intenções da bruxinha, posteriormente é a bruxinha que ficará espantada ao notar o resultado de suas ações. Todas essas linguagens articuladas auxiliam o aluno a compreender diversas partes da história “A bruxinha atrapalhada”.

O segundo texto escolhido, também pertence à obra A bruxinha atrapalhada:



1. Leia.

A bruxinha



Eva Furnari. *A bruxinha encantadora e seu secreto admirador*, Gregório. São Paulo, Editora Ática.

Figura 3 – “A bruxinha”

Neste texto, as expressões faciais, como anteriormente possuem características que podem construir diálogos entre alunos e professores. A história “A bruxinha” se constrói primordialmente baseada nas expressões que a personagem principal transmite ao longo dos quadrinhos. A bruxinha inicia a história de modo tranquila e ao se deparar com o animal, neste caso a galinha, a personagem se torna pensativa. Logo depois, ao decidir pelo feitiço se demonstra satisfeita e propositalmente fica espantada ao ver o resultado de sua magia, sendo esse, o clímax da história.

Campos, Costa Val e Paulino (p.18) abordam sobre a interlocução literária “Há textos que circulam em nossa sociedade, e em muitas outras, de várias épocas que também exigem uma leitura ligada aos desejos, à fantasia, a imaginação de seus leitores. Trata-se dos textos que hoje chamamos literários”. A figura número três aborda a relação da articulação de linguagens com a produção de efeito no leitor, nesse caso, o humor.



Figura 4 – “Historinha”

A figura 4, representa a articulação da linguagem verbal e da linguagem não-verbal de forma significativa. Ao se deparar com essa história o aluno poderá fazer inferências em relação ao título “A bruxinha atrapalhada”, bem como perceber o humor implícito na história.

Ao ser interpelada por um menino sentado em um banquinho que lhe pede para fazer uma magia, a bruxinha revela sua própria esperteza ao se utilizar de seus poderes para fazer desaparecer o banquinho, fazendo com que o menino caia. Essa magia é sinalizada por meio de recursos icônicos. Todos esses aspectos podem ter o intuito de apresentar aos alunos novas estratégias de leitura aos alunos.

Conclusão

Ao trabalhar histórias infantis em sala de aula, o professor pode encontrar inúmeras estratégias e construir com seus alunos diálogos enriquecedores. A história de Eva Furnari evidencia que não são apenas as histórias com grande quantidade de linguagem verbal que podem ser trabalhadas em sala de aula.

A articulação entre as várias linguagens possibilita que o aluno possa usar seus conhecimentos prévios para produzir inferências, além de usar a imaginação para criar os possíveis diálogos, ampliar a história, divertir-se. Enfim, o professor pode explorar todos os recursos para desenvolver o letramento literário dos alunos, possibilitando-lhes uma



participação mais efetiva mais efetiva em uma cultura letrada, além de possibilitara fruição de uma experiência estética e artística.

Referências

CAMPOS, Edson Nascimento. COSTA VAL, Maria das G. PAULINO, Maria das G. **Interlocução Literária.**

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CATTO, Nathalia Rodrigues. **Relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea:** alinhamentos e distanciamentos. In: Fórum linguístico de Florianópolis v.10, n.2. p. 157/163, abr/jun 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** Contexto, 2014.
DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, KarimSiebeneicher. (orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino.** 3ed. Lucerna, 2005. p. 119 a 132.

FRAMABCH, Fernanda de Araújo; ANDRADE, Ludmilla Thomé de. Letramento literário na formação continuada de professores alfabetizadores: Leituras, discursos e tessituras. In: GARCIA-REIS, Andreia; MAGALHÃES, Tânia (Orgs.). **Letramento e Práticas de Ensino.** Campinas: Pontes, 2016. Capítulo 7. P. 105- 125.

FURNARI, Eva. **A bruxinha atrapalhada.** São Paulo: Global, 1985.

JEWITT, C. **Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century.** Discourse: studies in the cultural politics of education. Vol. 26, No. 3, September 2005, pp. 315/331

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** Ática, 2003.

PAIVA, Aparecida. "Alfabetização e leitura literária." In. *OS FUNDAMENTOS DA PRÁTICA DE ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO PARA* (2005): 42.
PORTOLOMEOS, A. Os gêneros literários como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da subjetividade: a seleção do texto literário para sala de aula. In: Portolomeos, Andréa. (Org.). **Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio.** 1ed.São Paulo: Blucher, 2015, v., p. 49-62.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp (2011).



VIEIRA, Josenia. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social/** Josenia Vieira e Carminda Silvestre. – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.



Comunicação oral

UMA HISTÓRIA REAL: RELAÇÃO DE AUTORIA

Jaqueline Araújo da Silva

Introdução

O presente trabalho tem como intuito desenvolver um estudo sobre as relações de autoria presente em uma atividade desenvolvida dentro do âmbito do PIBID Português em uma escola da Rede Pública Estadual de ensino da cidade de Lavras-MG. Para isso, será abordado o estudo sobre gêneros textuais/discursivos, com enfoque no gênero canção e paródia, levantando uma discussão sobre a denominação para o gênero “música” ou “canção”, já que há uma grande confusão entre as denominações e todo o trabalho.

Além disso, será discutido também o gênero paródia, como produto final do trabalho, servindo de suporte para o autor se relacionar com a obra original (a canção) e a sua criação (paródia). É oportuno lembrar, nesse contexto, que “toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora” (BAKHTIN, 2010, p. 4), ou seja, é a partir da relação inicial que o autor tem com o todo que o cerca que ele vai produzir sua obra, e, por isso, se torna importante considerar todo o processo que os autores da paródia passaram para a realização do produto final, podendo chamar sua criação de obra e estabelecer a relação de autoria.

Desse modo, o objetivo consiste em estudar a relação de autoria que se estabelece na história contada pelos autores da paródia e a música original, dentro de um viés do Círculo de Bakhtin, já que como Bakhtin (2013, p.113) ressalta, as coisas reproduzidas na obra devem ter relação consubstancial com o autor e sua obra só é dada dentro da consciência que o autor tem de sua vida.

Gêneros: música x canção

Os gêneros textuais/discursivos estão ligados às diversas esferas da atividade humana e servem de base para organizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, seja para mandar um bilhete, para produzir uma notícia ou uma revista, entre outras ações, tudo é ordenado



pelos gêneros. Segundo Marcuschi (2002, p. 19) os gêneros são “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” e “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, ou seja, eles estão presentes em todas as ações sócio-comunicativa do sujeito e podem sofrer mudanças de acordo com o uso e evolução da língua. Ainda sobre os gêneros, Bakhtin (2010, p. 261) discorre que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2010, p. 261)

Para Bakhtin, a língua ela se desenvolve em forma de enunciados e interage através de atividade humanas que são divididas em diversas esferas e é dentro delas que encontramos os gêneros discursivos que abrangem três elementos importantes como destacado no trecho acima, o conteúdo temático (tema da interação/enunciação), o plano composicional.

Portanto, a partir desses estudos podemos concluir que todo gênero está ligado a uma esfera da atividade humana e que ele é realizado através de enunciados concretos e únicos, possuem uma estrutura básica, uma temática e um estilo linguístico. Além disso, são maleáveis, estão sujeitos a mudanças de acordo com o uso, sendo assim o gênero pode ser reconhecido pela sua produção inicial ou interlocução inicial.

Após esse entendimento, adentraremos no gênero em questão, canção. Há muitas discussões acerca da denominação “música” ou “canção”, o que causa confusões. O gênero canção é um gênero discursivo que pertence à esfera musical, ou seja, é um gênero oral que está ligado à música; logo podemos perceber a dimensão que a esfera musical pode abranger. De acordo com os estudos desenvolvidos por Souza (2006, p. 10).

Em estudos recentes na área, como Gobbi (2001), Pereira (2006) e Fernandes (2006), os autores fazem uso do termo música referindo-se também à letra, fato que está presente no próprio título de seus trabalhos. Ademais, Fernandes (2006) utiliza-se dos termos canção, música, texto musicado e poesia musicada indiferentemente. Por outro lado,



estudiosos como Gada (2005), Anjos (2006) e Zachariadis (2008) fazem uso do termo canção e marcam a distinção entre canção e música a fim de reafirmar a canção enquanto gênero discursivo que envolve música e letra. (SOUZA, 2006, p. 10)

Partindo desse pressuposto adotaremos o termo gênero canção, pois ele está intimamente ligado a diversas esferas da atividade humana, possui ritmo, melodia, envolvendo a letra e a música, levando em consideração também a definição de Costa (2003, pág. 10) de que “se trata de um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica)”. A adoção dessa definição é relevante, pois foi a partir dos estudos desses elementos (ritmo, melodia, letra) que os alunos-autores produziram a paródia.

Relação de autoria no gênero paródia

Para discutir a relação de autoria na obra, é preciso levarmos em conta que todo o processo de criação depende do todo, ou seja, depende da relação que o autor tem para consigo mesmo, para com o outro e para com nós. Todo o ambiente sócio-histórico-comunicativo influencia no processo de criação, por isso um autor, na construção de uma obra, produz sentidos, participa de processos de enunciação, de produção e de interação, levando-se em consideração o meio social e a época em que foi produzida.

Para Bakhtin (2010, p. 10) “autor é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta”, ou seja, o autor é o elemento alfa da criação, é ele quem define o todo da obra por completo, ele não está a mesma altura ou abaixo do personagem, mas acima dele como o agente ativo de toda a criação. Autor-criador, para Bakhtin, “é a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa”. (Bakhtin, 2010, p.11), o autor possui uma visão geral e ampla de toda a obra, a consciência que ele possui transgride toda a consciência e quanto maior a criação, maior a consciência do autor.

A posição exterior que o autor possui na obra possibilita-o uma visão do todo que não é possível ao personagem, essa visão exterior que o autor possui da sua obra é o excedente de visão. Conforme Bakhtin (2010) é através desse excedente de visão do



autor que se dá o todo acabado da obra.

Conforme Bakhtin (2010), no momento da criação, todos os elementos socioculturais e históricos que estabelecem interação com o autor influenciam na construção da sua obra, ou seja, todos os processos de criação de sentidos não partem do nada, mas é reformulado, recriado a partir das interações que o sujeito autor estabelece. Essa criação não esgota, pelo contrário ela é ampla e vasta, quanto maior as relações, o diálogo que o criador estabelece com o meio, maiores são os sentidos construídos e recriados.

Partindo desse pressuposto, os alunos-autores da paródia, ao recriarem a música original intitulada História Real do cantor MC Martinho, partiram da interação que tiveram no contexto anterior a criação, da posição que eles assumiram perante a recriação, a partir da relação da paródia, com a música e seus ideais, ou seja de toda a enunciação.

Em relação a essa interação, Bakhtin (2014, p. 137) destaca que

Cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra. (BAKHTIN, 2014, p. 137)

Ao recriar a obra original, os alunos-autores levaram em conta todos os elementos significativos da enunciação que eles estabeleceram e estabelecem com o horizonte social em que estão, desse modo a compreensão entendidas por eles é exposta através da contra palavra na criação final. Isso é possível analisar ao compararmos a obra original com a recriação: a paródia foi construída com a temática do Bullying, que foi determinada através de um diálogo com os alunos em que apareceu a necessidade de se discutir a questão na escola. Antes da produção os alunos discutiram sobre a temática, assim como também assistiram documentários, curtas e leram variados textos.



Música original

MC Martinho -

Uma história real

Hoje o martinho conta
Que infelizmente não
teve um bom final
Desde a periferia, até o
asfalto
Essa história é contada
por todo favelado
[...]
Não é em qualquer um
que se deve acreditar
Ele acreditou, e hoje
chora demais
Seu grande amor não
volta mais.
Ele percebeu fatalmente
atrasado
Que a semente do mal
pode estar do seu lado
Fez chorar a mãe, dois
irmãozinho e o pai
Porque ela não volta
mais

Alunos-autores: Bullying é

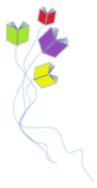
Uma história real

Hoje o bullying é uma
história real
Que infelizmente não teve
um bom final
Desde a minha infância até
a escola
Essa história é contada por
vários engraçados
[...]
O bullying é um crime e
temos que lutar
Por morrer, Maria pediu
paz
Porque infelizmente ela
não volta mais
João acabou percebendo o
seu erro
Que a semente do mal
plantou em seu coração
Ele judiou por judia
demais
Mas infelizmente, Maria
não volta mais.

Ao analisarmos os trechos destacados acima, podemos perceber que a recriação da obra se deu através do diálogo que os alunos-autores estabelecem com o meio que os cerca, e desse modo são várias as refrações de sentido que eles reproduzem ao transcreverem a obra. As refrações e reflexões ocorrem em vista dos diferentes direcionamentos que os sentidos construídos pelos autores reproduziram na obra, pois ao organizar todo o material, os alunos levam em conta suas experiências vivenciais assim como também a compreensão e apreciação que tiveram da obra original.

Considerações finais

Como vimos, a relação de autoria se estabelece pelas interações que o autor estabelece com o seu horizonte social, todo o seu meio influencia seu produto. Para além



disso, a visão externa que o criador tem de sua obra permite que ele dê o todo necessário para ela, o seu acabamento.

Ao analisar a paródia produzida pelos alunos, é possível concluir que eles se tornam autores, pois toda a enunciação que eles estabeleceram antes da criação foi crucial para a produção final. Isso pode ser percebido à luz do que Bakhtin (2011, p. 21) ressalta

O autor condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do seu lugar no mundo, porque nesse momento e nesse lugar, em que ele é único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora dele, ou seja, pelo seu excedente de visão é que torna o autor como único no momento da sua criação. (Bakhtin, 2011, p. 21)

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

COSTA, N. B. da. Canção popular e ensino de língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. In: da **Linguagem Em (Dis)Curso**, UNISUL, Tubarão, Santa Catarina, v.4, p. 5-18, 2003.

SOUZA, J. P. C. de. **Canção brasileira**: proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional. Trabalho de conclusão de curso – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009, p. 10.